

LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO EN PHILIPPE MEIRIEU: “NARRACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN”*

Armando Zambrano Leal**

Zambrano Leal, Armando. (2012). “La formación del pensamiento pedagógico en Philippe Meirieu: ‘Narración de una experiencia de investigación’”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8, pp. 30-50. Manizales: Universidad de Caldas.

RESUMEN

En mis investigaciones sobre las ciencias de la educación, la pedagogía y la didáctica francófona he tropezado con la cuestión sobre la formación del pedagogo. La complejidad de tal cuestión me obligó a estudiar la obra escrita de un pedagogo contemporáneo y, por cuestiones de estrategia, me sumergí en el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. La fortuna de contar con la extensa obra escrita de este pedagogo francés me facilitó la tarea, pues, pude situar el contexto de su obra e identificar los momentos de su pensamiento. En el presente artículo postulo que un pedagogo es un desarrollo superior del ser del profesor cuyo pensamiento se construye en la práctica, la reflexión y el pensamiento, generalmente traducido como teoría-práctica sobre la educación. Por esto, dos objetivos motivan la escritura de este artículo. De un lado, dar cuenta de una experiencia de investigación y, de otro lado, responder a la cuestión sobre la formación del pedagogo.

PALABRAS CLAVE: formación, pedagogo, pedagogía, práctica, pensamiento, reflexión, ciencias de la educación.

* Artículo resultado de la investigación sobre pedagogía, saber y formación.

** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Paris 8 (Francia). Director y profesor de la Maestría en Educación, Universidad Icesi. Integrante del grupo IRTA, Universidad Icesi (Cali, Colombia). E-mail: azambrano@icesi.edu.co; azambranoleal@gmail.com

Recibido 29 de septiembre de 2011, aprobado 20 de enero de 2012

PEDAGOGICAL THOUGHT DEVELOPMENT IN PHILIPPE MEIRIEU: “NARRACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN”

ABSTRACT

In my research about educational sciences, pedagogy and French-speaking didactics, I have bumped into the question about the pedagogue education. The complexity of such question forced me to study the written work of a contemporary pedagogue, and for strategy reasons, I immersed myself into Philippe Meirieu's pedagogical thought. The fortune of counting with this French pedagogue's extensive written work made easier the work since I could locate the context of his work and identify the moments of his thought. In this article I propose that a pedagogue is a superior development of the teacher's being, whose thought build in practice, reflection, and thought generally translated as a theory-practice about education. Because of this, two objectives motivate the writing of this article. On one hand, account for a research experience and, on the other hand, to answer the question about the pedagogue education.

KEY WORDS: education, pedagogue, pedagogy, practice, thought, reflection, Educational Science.

LA GÉNESIS DE LA INVESTIGACIÓN

En el marco de mis estudios universitarios en el Instituto de Ciencias, Prácticas de Educación y de Formación (ISPEF) de la Universidad Lyon 2 (Francia) conocí al pedagogo Philippe Meirieu cuando él era director de este Instituto (1989-1995). Siendo el primer latinoamericano que cursaba los estudios en ciencias de la educación en dicho Instituto gocé del acogimiento caluroso del equipo de profesores. Con el transcurrir del tiempo fui encargado del Centro de Documentación del Instituto, lo cual me permitió estar muy cerca del equipo docente, conocer sus prácticas, asistir a los debates, comprender la altura del intelectual francés. El acogimiento se hizo más fuerte una vez el núcleo familiar del profesor Meirieu me adoptó como uno de sus miembros. Esto me permitió conocer de cerca su práctica de lectura y de escritura, observar su intensa actividad intelectual y seguir la construcción de su pensamiento. Los cursos y seminarios recibidos en el Instituto fueron para mí una gran oportunidad de conocer dos grandes momentos de la práctica pedagógica del equipo docente del

ISPEF: el silencio que antecede a la construcción del pensamiento, el momento de la escritura y el instante de la comunicación de la gran síntesis de dicha experiencia. Todos los profesores enseñaban lo que pensaban, y escribían en el más intenso de sus silencios. Las clases eran el escenario donde cada profesor exponía ante nosotros, los estudiantes, sus teorías, ideas y conjeturas. En el caso de Philippe Meirieu, este ejercicio era muy rico por sus enseñanzas y grandioso por su práctica. Este ejercicio académico le permitía, además de los artículos, publicar un libro al finalizar el año universitario. Cada vez que él publicaba un libro siempre me lo regalaba; allí iba plasmada la respectiva dedicatoria. Esto me permitió ir acumulando su extensa e importante obra escrita. Sus artículos e intervenciones públicas no escaparon a este ejercicio. Este ofrecimiento engrandecía mi espíritu y generaba una responsabilidad de discípulo. Cuando menos lo sospechaba él establecía conmigo un diálogo sobre sus escritos. Esto me obligaba a ir, línea a línea, escudriñando su obra. Una vez terminé mis estudios universitarios retorné a América Latina y en un país hermano comencé a releer la obra escrita de mi profesor. Me sumergí en su obra, la examiné página a página, exploré sus conceptos, deduje sus principios, delimité sus categorías, identifiqué sus momentos. Sin sospecharlo, su obra escrita se había convertido para mí en un objeto de estudio cuya naturaleza me exigía un retorno a los años vividos en Francia, un ejercicio de exploración, un momento de análisis. Leer el pensamiento escrito de quien ha sido el maestro de uno es un ejercicio de formación muy diferente al universitario.

ALGUNOS ELEMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Sin sospecharlo y con el transcurrir del tiempo, este objeto ya había tomado forma en mi espíritu. La investigación estuvo precedida de la publicación de algunos artículos y capítulos de libros (Zambrano Leal, 2000; Zambrano Leal, 2005; Zambrano Leal, 2006; Zambrano Leal, 2006b)¹. Estas publicaciones reflejaban las líneas de un

¹ Ver en particular:

Zambrano Leal, Armando. (2000). "El mínimo gesto: la cuestión de la ética en el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu". *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, No. 28, Vol. XII.

Zambrano Leal, Armando. (2005). "Un modelo de formación de los profesores en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu". *Revista Venezolana Educere*, Universidad de los Andes, No. 29, Vol. 9.

Zambrano Leal, Armando. (2006). "El concepto de pedagogía en Philippe Meirieu: un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión". *Revista de Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, No. 44, Vol. XVIII.

Zambrano Leal, Armando. (2007). "Philippe Meirieu y la formación profesional de los profesores: un aporte desde el juicio pedagógico". *Revista Venezolana Educere*, Universidad de los Andes, No. 39, Vol. 11.

objeto extremadamente complejo. Como todo objeto, el pensamiento pedagógico desarrollado en su obra escrita imponía en mí un intenso debate interior. No solo se trataba de encontrarle un sentido al conjunto de la obra sino de seguir su experiencia de formación. La experiencia está en el corazón de la formación (Zambrano Leal, 2007a). Otro aspecto importante en la definición de este objeto ha sido la tensión entre lo que veo en mi entorno social, escolar y académico y el ejercicio de mi práctica docente. En verdad, un objeto de investigación no habita fuera de uno, él está en nuestro espíritu; hace parte de lo que somos, vivimos, experimentamos y sufrimos como sujetos de saber. La implicación del sujeto investigador confirma esta intuición.

La compleja naturaleza de la investigación me obligó a tomar ciertas decisiones. Primero, me vi obligado a formular y reformular la cuestión de investigación. Luego de un largo ejercicio de reflexión y confrontación, adopté la siguiente cuestión: ¿Cuál es la pedagogía de Philippe Meirieu? Esta cuestión me condujo a comprender el sentido no solo de su pensamiento sobre la pedagogía sino también el modo como él elabora su discurso, hace de sus prácticas el terreno de escritura, relaciona y establece diferencias entre pedagogía, didáctica y ciencias de la educación, observa el contexto de positividad. En esta y otras aristas de su pensamiento aflora su propia formación como pedagogo. Por esto mismo, una cuestión clave de mi investigación fue la siguiente: ¿Cuál es el proceso de formación del pedagogo? Como presupuestos, postulé que **(P1)** los aprendizajes son el punto de partida y el terreno de su pensamiento. La pedagogía en él inicia con el acto de aprender y esto porque aprender es un momento fuerte de su pensamiento. **(P2)** El realiza una reflexión ética y crítica sobre los aprendizajes y la educación del otro. La pedagogía es un discurso reflexivo; el momento filosófico, es un *continuum* del momento anterior. **(P3)** La educación del otro, su libertad y aprendizajes son la base de su pensamiento pedagógico. ¿Qué finalidades de la educación? ¿Qué idea sobre la escuela? ¿Qué valores y para qué tipo de ciudadanía? Este último presupuesto delimita el momento político.

Durante el proceso de investigación me pregunté si mi interés consistía en explicar su pensamiento o si lo mejor sería comprenderlo e interpretarlo. Luego de duras jornadas de reflexión, de consultar las teorías sobre la explicación, comprensión (Von Foerster, 2002: 91-113) e interpretación (Ricoeur, 1965, 1986), me decidí por la comprensión. No me interesaba explicar el ¿por qué? de la obra escrita de nuestro pedagogo, ni tampoco interpretar algunas categorías de su pensamiento

sino comprender su pensamiento a través de la totalidad de su obra en el contexto de una sociedad cuyos debates sobre la educación se rigen, entre otros, por el lugar de la escuela, lo que allí se enseña y los imperativos culturales y de saber vehiculizados en la formación del ciudadano. Estas discusiones encuentran un escenario de reflexión y de tensión entre ciencias de la educación, pedagogía y didáctica. Metodológicamente adopté la perspectiva hermenéutica y con ella centré mi atención en el acto de comprensión. ¿Qué me interesaba comprender? Primero, el proceso de formación del pensamiento pedagógico de nuestro autor; segundo, las categorías más importantes y tercero, el lugar de dicho pensamiento en el contexto pedagógico francés. Este conjunto de finalidades me permitió comprender, entre otros, el sentido de la formación del pedagogo.

Frente a la suma considerable de su obra escrita me encontré con otro problema: ¿Cómo abordarla? ¿Qué tratamiento asumir? ¿Qué orientación darle a mis sospechas? ¿Qué privilegiar de su escritura y qué descartar? La decisión no fue fácil pues toda investigación es un juego que se sitúa entre *retener* y *descartar*. Una vez resuelto este impase, me di a la tarea de organizar la obra escrita. Para ello construí una rejilla conceptual gracias a la cual pude releer, puntualmente, los 45 libros y los 412 artículos científicos. Cada libro me permitió situar la época en que fue escrito, los problemas a los que respondía, el contexto en que se gestaba y se publicaba. Los artículos, por su parte, mostraban los elementos base de sus ideas respecto a un problema, debate público o confrontación teórica. Otro insumo importante para la investigación fue la prensa. En efecto, Philippe Meirieu ocupa un lugar mediático muy importante en la sociedad francesa. Esto lo observamos en las entrevistas, artículos de prensa publicados, entre 1996 y 2002, especialmente en los diarios *Le Monde* y *Libération*. El primero es parisino y el segundo, Lyonés. Se puede decir que la suma de los libros, artículos científicos y artículos de prensa configuraron un excelente escenario del pensamiento del pedagogo. Puesto que la comprensión del pensamiento de un autor es un asunto complejo visible en múltiples registros, para efectos de poder responder a mis objetivos decidí descartar registros como las tesis de doctorado dirigidas o las emisiones radiales y de televisión. En efecto, este pedagogo dirigió, entre 1985 y 2000, 60 tesis de doctorado cuyas temáticas sitúan diversos problemas relacionados, directa o indirectamente con la pedagogía. Frente a esto, consideramos que un análisis posterior podría tener lugar en otra investigación. Del mismo modo, las emisiones sobre la vida y obra de los pedagogos más importantes en Occidente, que él realizó para la Cadena 5 de la televisión francesa, no fueron objeto de mi análisis.

En cuanto a la temporalidad de la investigación, privilegié tres décadas: 1975-1985, 1985-1995, 1995-2005. Por cuestiones metodológicas descarté el análisis del discurso; la naturaleza de la investigación lo imponía. En su lugar, me situé en el registro hermenéutico y hagiográfico. La totalidad de la obra escrita me permitió identificar tres grandes momentos del pensamiento de este pedagogo francés. El primer momento tiene por característica todo el trabajo práctico sobre los aprendizajes; el segundo, se refiere a la reflexión filosófica y, el tercero y último, a lo político. Cada momento tiene una temporalidad, su irrupción es el resultado reflexivo sobre las grandes cuestiones que los problemas educativos engendraban en cada momento. Una o varias cuestiones daban inicio al siguiente momento, un momento engendraba el siguiente. Cada momento describe, a la vez, sus prácticas, sus reflexiones y el contexto escolar, social, político de la sociedad francesa. Cada momento es una experiencia singular y dialéctica de pensamiento. La singularidad de cada momento me permitió identificar elementos sustanciales de su formación como pedagogo, cuya génesis encontré en los años de juventud y en sus inicios como docente. En su adolescencia P. Meirieu se formula una cuestión de orden fenomenológico cuyo rol será decisivo en construcción de su pensamiento pedagógico.

LA ELECCIÓN DE LOS REFERENTES TEÓRICOS

En términos teóricos, la magnitud del problema me obligó a esclarecer el problema teórico entre *concepto*, *momento*, *sentido*, *experiencia* y *dispositivo*. Para sortear este impase me di a la tarea de recorrer diversas fuentes. En primer lugar, me apoyé, entre otros, en la *Beigriiffsgeschichte* –convergencia entre historia y concepto– (Koselleck, 2004), el nacimiento del concepto de historia científica (Berlin, 1983) y la naturaleza de un concepto (Deleuze, 1991). Respecto a la noción de *momento* fueron decisivos los trabajos de Lefebvre (1989) y Hess (1998, 2003). A la par, los conceptos de *experiencia* y de *sentido* me permitieron llevar a cabo el ejercicio de comprensión. En la obra del filósofo Gadamer encontré los insumos para situar el orden teórico del *sentido*. En efecto, para la hermenéutica romántica, comprender el sentido de la obra de un autor es ayudarlo a este a ver más claro aquello que él mismo no percibe. “[...] el *sentido* de un texto supera su autor no ocasionalmente sino siempre” (Gadamer, 2001: 366). Respecto a la *experiencia*, concepto clave de la formación, consulté, entre otros, los trabajos de Martín Jay. La experiencia es tanto cognitiva, como religiosa, estética o política (Jay, 2009). El concepto de *dispositivo*

fue de gran utilidad toda vez que él permite seguir las líneas del pensamiento de una obra entre práctica y reflexión. Los trabajos de Foucault fueron, en este aspecto, fundamentales (Deleuze, 1988: 155; Hess, 2004: 7).

Todo el entramado teórico tenía por finalidad situar el concepto de pedagogía en el contexto de las ciencias de la educación, el pensamiento de nuestro autor y la radicalidad discursiva entre ciencia, arte y discurso. Este ejercicio me permitió rastrear el concepto de pedagogía en los diversos discursos y en los diferentes contextos de producción teórica, después del nacimiento de las ciencias de la educación como disciplina universitaria. Por todo esto, lejos de ser una investigación puramente biográfica o historiográfica, ella es hermenéutica y hagiográfica. Ella es hermenéutica por el trabajo de comprensión de la obra escrita de un autor y es hagiográfica por el sentido del pensamiento del autor que dicha obra encierra.

DEL JOVEN ESTUDIANTE AL JOVEN PROFESOR

En la medida en que fui avanzando en la investigación, un elemento esencial se impuso. Se trataba de conocer algunos elementos biográficos de este pedagogo. En efecto, P. Meirieu nace el 29 de noviembre de 1949 en Alès, Departamento de Gard, al sur de Francia. Hijo de Jean Meirieu y Jeannine Allamel, padres católicos; vivió su infancia y adolescencia en esta región minera donde cursó sus estudios primarios en la escuela comunal Frédéric Mistral y secundarios en el Liceo de Alès. Cuando alcanza su mayoría de edad, parte hacia Paris para proseguir sus estudios universitarios de pregrado en Filosofía en la Universidad de la Sorbona. Algunos años más tarde obtiene el Certificado de Aptitud como Institutor (CAP). P. Meirieu trabajaría como profesor en un liceo y defendería públicamente, el 10 de octubre de 1983, su Tesis de Estado en Ciencias de la Educación en la Universidad Lyon 2 (Meirieu, 1984: 7). Fue nombrado como profesor de esta universidad en 1985.

En el liceo donde cursa sus estudios secundarios, el joven Meirieu se convierte en una de las bases importantes de la capellanía. El hecho de estar muy cerca del capellán le permite comprender la contradicción entre catolicismo y preocupación por el otro. Dicho de otra manera, mientras los principios fundamentales del catolicismo exigían entregarse al otro por completo, la práctica expresada por el obispo era todo lo contrario. Entre el *decir* y el *hacer*, observa una distancia radical traducida por la siguiente cuestión: *¿Cómo se puede expresar el amor y excluir, a la vez, al otro?*

Esta experiencia lo llevó a interesarse por la difícil libertad y la contradicción entre el decir y el hacer. En efecto, sus padres eran profundamente católicos devotos y el obispo practicaba una especie de segregación entre mineros y oficiales de las minas. En cuanto a los capellanes del liceo, él afirmaba que:

[...] apartándose de las veleidades de la transmisión canónica, ellos estaban prestos a una escucha y eran de alguna manera cómplices de la “insurrección” contra nuestros padres y profesores. “¿Cómo escucharse a sí mismo escuchando a la vez al otro?”. ¿Cómo “salvarse a sí mismo” y ser generoso a la vez? ¿Cómo ocuparse de sí hablando con desparpajo de la afectividad adolescente, ocupándose de los otros y luchar en favor de la promoción de lo humano? (Meirieu, 1997: 27)

Su primer contacto con una clase tiene lugar a la edad de 20 años, en 1969. Encuentra, en un liceo privado (Liceo Grand Champs, Versailles), un trabajo como profesor un año después de mayo de 1968: “Una escuela privada buscaba profesores, tenía necesidad de ganarme la vida. Es así como debuté, sin diploma alguno, dando cursos de francés y de filosofía a alumnos mayores que yo” (Meirieu, 1997: 28). Sin ninguna preparación, confrontado a las dificultades que impone un salón de clase, Philippe Meirieu encuentra en los libros la formación pedagógica, reflexiona sobre la pedagogía y el proceso de transmisión de los conocimientos. Cinco años más tarde, como candidato libre, obtiene el certificado de aptitud profesional de profesor. “Este primer reconocimiento de mi esfuerzo personal constituye una satisfacción muy importante, mucho más de lo que han podido ser mis esfuerzos universitarios” (Meirieu, 2001: 60). Luego de la experiencia como profesor del liceo en París, Philippe Meirieu trabajará en el Colegio Saint-Louis Guillotière, un colegio experimental de Lyon. El inicio de esta gran experiencia docente estaría marcado por un intenso trabajo sobre metodologías, la creación de un periódico, las salidas de campo, la organización de grupos de aprendizaje, el teatro y una militancia en la juventud católica popular. En este colegio conoce a Guy Avanzini, Daniel Hamelin y Jean Louis Legrand. El primero, lo invita a integrarse a una investigación sobre los métodos activos; el segundo, lo animará a escribir sobre su experiencia en el movimiento de la Escuela Nueva y, el tercero, lo invita a hacer parte de la investigación sobre los ritmos de diferenciación pedagógica que se estaba adelantando, en 1979, en el colegio de la Guillotière (Lyon, Francia).

LA PRÁCTICA DE ESTUDIO DE LAS DOCTRINAS PEDAGÓGICAS

El pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu tiene su génesis en la experiencia estudiantil en el liceo, hecho que lo marcaría, pues, en su espíritu quedaría sellada la clara contradicción entre el decir y el hacer del discurso católico. Otro aspecto importante tiene que ver con sus propios aprendizajes y los aprendizajes de sus alumnos del liceo. Durante su adolescencia, desarrolló una práctica de lectura dirigida a responder a la gran cuestión sobre la *preocupación de sí* y la *preocupación por el otro*. La totalidad de sus escritos me permitió comprender que él llega a sumergirse en el pensamiento de intelectuales como André Gide, Emmanuel Mounier, Jean Lacroix, no para adquirir una cultura libresco sino para responder a una cuestión. Tempranamente descubre que leer tiene siempre una finalidad y que lo mejor de la lectura está en la cuestión que nos hayamos formulado en la vida.

La experiencia de una cierta “libertad”, inspirada en los momentos de lectura de sus años de liceo, le permitiría comprender la “difícil condición de aprender” de los estudiantes. En 1969 no disponía de una sólida formación pedagógica para encarar el acto de aprender pues, a pesar de haber obtenido el Certificado de Aptitud Profesional como profesor, la práctica lo confrontaba.

Pues bien, hay que reconocerlo, a mis veinticinco años era completamente inculto en materia de instrumentación pedagógica; no disponía más que de algunas intuiciones, producto de mi experiencia militante en el liceo y de algunas técnicas de animación de grupo. (Meirieu, 1997: 33)

Confrontado a la realidad de la clase, las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, los misterios de ser docente, su propia experiencia de aprendizaje, lo obligan a emprender una ardua actividad de lectura especializada. Primero lee a los sociólogos más representativos (Bourdieu y Passeron). El concepto de *reproducción, herencia y déficit cultural* no explicaban la dura realidad del aprendizaje escolar y menos aún le permitían dar respuesta a la cuestión de *la preocupación de sí y la preocupación por el otro*. Consciente de esta situación, dirige su mirada a la literatura. La lectura de Montherlant, Stefan Zweig, Mircea Eliade, Lacroix y muchos otros, le permitirá proseguir el camino que la “técnica pedagógica” niega por decreto y que la sociología excluye en permanencia. La *preocupación de sí* lo obliga a seguir investigando la realidad de las prácticas pedagógicas. A través de ella emprenderá la instrumentalización de los saberes. La *preocupación de sí* le permitirá, igualmente,

interrogar la validez de la práctica. La adecuación entre el discurso y la práctica pedagógica deviene una tarea importante en su pensamiento. De otro modo, la práctica reflexiva exige una práctica escolar y en esto reside su búsqueda. A partir de aquí emprenderá el camino hacia los “métodos”. Él sospechaba que aunque el discurso de los métodos activos aparecía como bondadoso, en la práctica escolar, ellos eran, en definitiva, grandes dispositivos de selección.

Aunque es consciente de esta realidad, ve que la literatura tiene sus limitaciones y le impedía resolver el dilema que habitaba en su espíritu desde la adolescencia. A mediados de los 70, experimenta la angustia pues el camino de lectura que había emprendido era, de algún modo, desordenado. No obstante, años después esta misma experiencia le enseñaría la necesidad de organizar el modo de exploración del pensamiento de los pedagogos más influyentes en Occidente. La angustia de leer de forma errática le impone la necesidad de adoptar una técnica de estudio.

Por aquella época no era investigador y leía de manera relativamente desordenada, o más exactamente, leía como cuando uno va progresivamente sumergiéndose en un universo que descubre poco a poco: partía de las obras más conocidas y las más difundidas, [...] luego, a partir de allí, exploraba los textos citados en las referencias bibliográficas y, poco a poco, iba remontando hasta llegar a los “fundadores”. En algunos meses, me parece haber recorrido lo que se llamaba “la educación nueva” o los “métodos activos”. (Meirieu, 1997: 33-34)

En efecto, Philippe Meirieu se da a la tarea de explorar el pensamiento de la Educación Nueva. Durante sus años como profesor del liceo se dedica a leer a Freinet, Montessori, Decroly, Cousinet, Dewey, Ferriere, Claparede, etc. Atravesar el pensamiento de estos pedagogos muestra claramente la necesidad que tenía de dotarse de un discurso. Esta experiencia narra el paso obligado para alguien que estaba en búsqueda de alcanzar un saber. Esta búsqueda pedagógica, en los años de formación intelectual del joven profesor Meirieu, muestra una preocupación de lectura particular. Leía a los pedagogos para comprender la práctica y obtener recursos para la teoría. A través de la lectura, él caminaba hacia el pensamiento de los otros para alimentar su espíritu y encontrar una técnica capaz de permitirle comprender las dificultades de aprendizaje de sus alumnos. En medio de estos pedagogos, hay uno que lo marcará más que los otros. De Celestin Freinet, pedagogo revolucionario, aprende la *libertad de aprender* y los ejercicios y signos de un “buen profesor” (Freinet, 1976).

Mis inicios en la enseñanza como profesor de francés en un establecimiento privado donde tuve que asumir el puesto dos años después de mi bachillerato para financiar mis estudios, fueron particularmente difíciles. Yo fui un buen alumno a pesar de algunas situaciones inevitables. No sabía nada de la verdadera dificultad de aprender, del sentimiento de extrañeza total que podían provocar, para una gran mayoría de estudiantes, los saberes escolares; ignoraba casi por completo este miedo de la escuela que atrapa a aquellos que no conocen ni los códigos ni las reglas implícitas. Alumno, yo era en la escuela y no es sorprendente, en estas condiciones, que hubiera estado tan seducido por esta “libertad de aprender” de la cual hablaban los rogerianos. Al ser profesor descubrí rápido que para muchos de mis alumnos esta libertad era una libertad vacía: ellos no disponían ni de los instrumentos lingüísticos ni de los estímulos intelectuales familiares, ni de los polos de identificación positivos que hubieran podido permitirles entrever las satisfacciones que habían allí al comprender y saber lo que me apasionaba en aquella época. (Meirieu, 1997: 28-29)

Los principios de la Educación Nueva le permitirán, en el liceo, poner en práctica diversas actividades: trabajo en grupo, salidas escolares, teatro, construcción de un periódico escolar y contratos individuales. Estas iniciativas producirán en sus colegas muchos celos. La lectura de los pedagogos y la forma de actuar en su actividad docente muestra a un joven profesor deseoso de construir escuela.

Si para él el fracaso escolar fue un objeto de estudio en los primeros años de enseñanza, y si la literatura pedagógica es la ocasión de tener una mirada distinta sobre dicho fenómeno, la psicología le permitiría instrumentarla. Con la entrada en esta disciplina, la cuestión de los aprendizajes aparece en su espíritu de manera más clara. En efecto, la escritura de la tesis doctoral es la ocasión de encontrar la psicología del desarrollo de la inteligencia y, para ello, lee seriamente a Piaget. Leer este psicólogo significó buscar los instrumentos para comprender los actos mentales y construir los dispositivos grupales². Para comprender el acto mental y el acto de aprender desde una perspectiva social y cultural, se sumergiría en la lectura de la obra del psicólogo Vigotsky. La transferencia de conocimientos, el apuntalamiento y

² De acuerdo con los registros biográficos, constatamos que Philippe Meirieu se sumerge en la lectura de los libros más importantes de la psicología piagetiana. Jean Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*; *la formation du symbole chez l'enfant*; *le jugement moral chez l'enfant*; *recherches sur l'abstraction réfléchissante*; *La genèse des structures logiques élémentaires*.

desapuntamiento, la contextualización y recontextualización de las adquisiciones (Vygotsky, 1985) son conceptos presentes en su pensamiento. Especialistas como Lucienne Brunelle (1976), Anne-Nelly Perret-Clermont (1978), Louis Legrand (1983), Louis d’Hainaut (1977) jugarían un rol importante en este descubrimiento de la psicología. En síntesis, P. Meirieu busca en la sociología, la literatura y la psicología herramientas teóricas para responder a una cuestión muy importante: ¿Qué lugar tienen los aprendizajes en la pedagogía? Esta cuestión se encuentra precisamente en el seno de su discurso; ella muestra un interés por la dimensión práctica de la pedagogía. Un tema importante en sus años de autoformación fue el grupo, sus diferencias y modalidades. De hecho, su tesis de doctorado tuvo por objeto el acto de aprender en grupo. Se podría decir que su interés por estudiar el concepto de grupo y los aprendizajes de los alumnos es producto de un momento de interpretación ontológica de la individualidad. En la masa surge la individualidad y hacia ella dirige su mirada. Lo que llama su atención es la dificultad de aprender de un sujeto y, a este jamás lo encontramos en la masa sino en la experiencia singular del aprendizaje.

Brevemente, el grupo ocupa el centro de atención del pedagogo Meirieu. Esta experiencia subsiste a lo largo de la década de 1970. Bajo la dirección del Laboratorio de Pedagogía Experimental, participaría activamente en una investigación sobre los aprendizajes en grupo. Esta experiencia le permitiría, durante algunos años, seguir trabajando sobre la cuestión de los grupos. El grupo es una realidad de la enseñanza y una experiencia frecuente en los métodos activos. Mientras militaba en la pedagogía por objetivos, la contradicción entre *la preocupación de sí* y *la preocupación por el otro* no desaparecía, ella estuvo siempre presente en su espíritu. Esta cuestión lo lleva a inscribirse en un nuevo modelo pedagógico y alejarse de la línea más conservadora de los métodos activos. Durante esta experiencia de investigación, y gracias al encuentro con intelectuales de la educación como Daniel Hameline, Etienne Verne, Didier Piveteau, descubre la pedagogía diferenciada. En síntesis, su proceso de formación, a través de la lectura de los clásicos de la sociología, la literatura y la psicología forjan en su espíritu un modo, unas técnicas, un discurso, una manera de hacer de la práctica del aula de clase un momento de reflexión. Esta experiencia lo impulsará a entrar en contacto con la práctica de investigación, práctica que a la vez le mostrará un elemento fecundo: mientras la pedagogía por objetivos era altamente oficial y respondía a un imperativo político impulsado en el marco de la reconstrucción de postguerra, la pedagogía diferenciada representaba el momento del reconocimiento del alumno en su especificidad y

singularidad. Esta pedagogía es un gran movimiento contra la masificación de los actos de aprender.

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: UN TERRENO PARA CREAR

Como resultado de su práctica docente de base, sus búsquedas intelectuales, la militancia en la Educación Nueva y la pedagogía por objetivos, la experiencia de investigación en el Colegio de Saint-Louis Guillotière, el encuentro con importantes intelectuales de la educación, el trabajo de síntesis sobre el aprendizaje, efectuada en el marco de la pedagogía diferenciada, Philippe Meirieu integraría, a mediados de 1980, las Ciencias de la Educación. A diferencia de muchos profesores universitarios que integran esta disciplina, particularmente los de la segunda y tercera generación, su formación universitaria no fue en ciencias de la educación. Pero el haber leído las obras representativas de la sociología, la literatura, la psicología de la educación muestra que él ya habitaba en esta disciplina. Su formación universitaria de base en filosofía le permitía comprender el ejercicio pedagógico como ejercicio de saber. Siendo estas disciplinas la base de las Ciencias de la Educación, ellas le permiten desarrollar sus cursos sin dificultad alguna. La originalidad de su proceso de formación la pone en práctica sobre dos registros. De un lado, enseña sus reflexiones sobre la realidad de la escuela y, de otro lado, transmite su propio proceso de formación. Se puede decir que para P. Meirieu, ser profesor universitario es tener la oportunidad de reflexionar la práctica docente, construir teoría educativa a partir de los recursos de saber obtenidos en dicha práctica y configurar un discurso sobre la educación cuyo registro observamos en tres grandes momentos: los aprendizajes, la reflexión ética y la postura política respecto del lugar de la escuela en la sociedad.

42

Como complemento, cabe resaltar que en el seno de las Ciencias de la Educación, P. Meirieu proseguirá una carrera universitaria brillante, se convertirá en uno de los expertos más solicitados en el medio escolar y una referencia intelectual obligada. Interviene en la Licenciatura, Maestría y Doctorado y dirige, entre 1985 y 2000, 60 tesis doctorales. Sus cursos están dirigidos a cuestionar los aprendizajes a partir de la filosofía, la psicología, la sociología, la historia y la literatura. Nunca se interesó por las cuestiones de la didáctica, aun si su línea de trabajo tenía como vértice los aprendizajes; tampoco tuvo un trabajo enfocado sobre la sociología de la educación, inclusive si los aprendizajes y la exclusión están consignados en sus libros. Nunca hizo psicología, aun si los aprendizajes y los dispositivos han ocupado un lugar

importante en sus investigaciones. Se alimentó de estas disciplinas sin inscribirse jamás en ellas. Esta libertad de pensamiento es necesaria en el discurso pedagógico. Libertad, ciertamente, pues con ellas construye su propio discurso pedagógico. Siendo profesor en el ISPEF, establece contacto con los filósofos Emmanuel Levinas y Vladimir Jankélévitch. El encuentro personal con estos filósofos será clave en el trabajo de reflexión ética en pedagogía. La cuestión formulada en su adolescencia se modifica y quedaría expresada en los siguientes términos: "*¿Puede existir una preocupación por los otros que no sea también, de alguna manera, una preocupación de sí?*". Esta cuestión será clave en la reflexión sobre los aprendizajes, la relación ética en el acto pedagógico y la dimensión política del acto de educar. Ella definirá mejor el marco de su pensamiento.

CONTEXTO Y CARACTERIZACIÓN DE LOS TRES MOMENTOS

Con el ánimo de comprender mejor el pensamiento pedagógico del pedagogo P. Meirieu, consideré oportuno fijar la mirada en el contexto normativo. Esto me permitió comprender tres cosas. Primero, el discurso sobre los aprendizajes escolares ocupó un lugar importante desde sus primeros años de docencia debido a que la sociedad francesa había adoptado, después de terminada la Segunda Guerra Mundial, los principios de la pedagogía por objetivos. Segundo, la reflexión filosófica sobre el acto de aprender es consustancial con ciertos eventos políticos, vividos durante la década de los años 90 del siglo anterior y, tercero, las cuestiones sobre la escuela y la educación traducían las transformaciones sociales de Francia, producto del interés que la derecha tenía de adoptar, aunque tímidamente, los principios del discurso neoliberal. Frente a tales intereses, él se pronuncia, pues, en su espíritu, no cabe una educación de privilegios sino una de derechos y profundamente pública.

En términos generales, entre 1975 y 2005, la sociedad francesa adopta un conjunto de normas cuyo objetivo consistía en lograr una mejor organización y funcionamiento del sistema educativo. Particularmente, durante este periodo se promulgaron tres importantes leyes. La Ley Haby de 1975 sobre el Colegio único; la Ley de Orientación del 14 de julio de 1989 y la Ley de Orientación y del programa para el futuro de la Escuela, del 23 de abril de 2005 (Journal Officiel, 2005). A estas leyes se sumarían un número importante de circulares ministeriales y decretos orientados a regular el sistema educativo en términos de exigencias, público, necesidades y transformaciones de los saberes. Ellas son producto de la industrialización y la

lucha contra el desempleo, la creación de un dispositivo de formación, la llegada al poder de la izquierda y su proyecto de escuela laica, las transformaciones sociales producto del flujo migratorio, la construcción del espacio europeo y las medidas sobre el sistema escolar, así como los nuevos pactos de laicidad que inspiraron, de tiempo atrás, las luchas en favor de una educación pública y democrática. En síntesis, dichas leyes responden a los cambios en el plano económico, político, social y escolar de la sociedad francesa. En el marco de este contexto normativo, el pensamiento pedagógico de P. Meirieu va tomando forma y fuerza. Esto me permitió comprender el espacio-tiempo de los tres momentos de construcción del modelo de su pensamiento pedagógico.

En efecto, tres grandes momentos delimitan el modelo de pensamiento de nuestro pedagogo. En los años 1975-1985, se interesa fuertemente por los aprendizajes. De esta experiencia logra analizar las tipologías de grupo, se inscribe en la pedagogía por objetivos y luego en la pedagogía diferenciada. Entre 1989 y 1990, propone dos estructuras: la formación de profesores y un modelo de aprendizaje. En la década del 90 sus intereses intelectuales se dirigen hacia la filosofía y especialmente a la ética. A partir de 2000 avanza hacia lo político para reflexionar el concepto de ciudadano y el vínculo social de la escuela. Esta estructura de pensamiento se rige por la comprensión e instrumentalización del concepto de pedagogía. En su pensamiento sobre la naturaleza de la pedagogía se observa una histórica tensión entre dispositivos y finalidades. En muchos pasajes de su obra, la pedagogía es un discurso liberador que hace del dispositivo de aprendizaje un momento de creación, tanto de la libertad como de la autonomía. Este registro muestra a un pedagogo profundamente laico, moderno y crítico. Procede lentamente hasta encajar los tres momentos en una especie de dialéctica. El modelo de pensamiento está organizado a lo largo de casi tres décadas: entre 1975 y 2000. La configuración del modelo está dada por el tiempo; es el resultado de investigaciones, lecturas, experiencias y debates públicos.

Arquitectura de los tres momentos

El primer momento conocido como de aprendizajes tiene por objeto el trabajo sobre los grupos. Philippe Meirieu propone aquí el concepto de grupo de aprendizaje. Construye en 1989 un modelo de aprendizaje y forja el consejo metodológico cuyo aporte ha sido fundamental para la pedagogía diferenciada. A través del concepto de consejo metodológico restituye la importancia de la metacognición y la autonomía

en el ejercicio de la libertad. Este primer momento es una entrada práctica en pedagogía. El segundo momento, conocido como filosófico, está articulado a la ética. Aquí propone un nuevo modelo conocido bajo el nombre de modelo pedagógico de aprendizaje, cuyos ejes son la consciencia de sí y la resistencia en pedagogía. El momento político es consecuencia de los dos anteriores y está articulado por la cuestión del ciudadano y el vínculo social. La arquitectura del modelo de pensamiento sigue una línea ondulante, jamás lineal. El modelo es dialéctico debido a la reflexión sobre los aprendizajes en tres dimensiones: práctico, ético y político. Esta arquitectura muestra la complejidad de un pensamiento dirigido, entre otras, al rescate de la pedagogía como lugar privilegiado de la educación. También crítica el poder de la didáctica y muestra el beneficio estratégico entre ciencias de la educación y pedagogía.

Dialéctica de los conceptos y subconceptos

La estructura, dimensiones y momentos del modelo de pensamiento de nuestro autor se caracteriza por la articulación dialéctica entre conceptos y subconceptos. El concepto que rige su pensamiento es el de pedagogía y su principio de libertad, educabilidad, resistencia y momento pedagógico lo delimitan. El concepto de educación está fuertemente unido a la interpelación y la instrumentalización. El de sujeto tiene por subconceptos a la libertad, autonomía y la consciencia de sí. El cuarto y último concepto clave de su obra es la escuela, estrechamente unido al vínculo social y al ciudadano. Estos conceptos le permiten penetrar, a la vez, la compleja singularidad del acto pedagógico y educativo. Un concepto le sirve para decir y cifrar la magnitud de los otros y, en este sentido, su pensamiento pedagógico es dialéctico. En numerosos pasajes de su obra escrita, la educación del ciudadano aparece como la irrupción del sujeto crítico y político. La ciudad es el espacio crítico de formación. La pedagogía es para él un asunto filosófico, político y de aprendizajes y, a la vez, la construcción de dispositivos (modelo de formación de profesores, modelo de aprendizaje y modelo pedagógico de aprendizaje). A manera de ejemplo, pensar la escuela es situar el debate sobre la educación del sujeto-ciudadano pero también ponderar los aprendizajes requeridos para el ejercicio de la ciudadanía y al mismo tiempo hacer de la educabilidad el principio político de una educación para todos. Ir de un concepto a otro, viajar a través de ellos, servirse de estos para pensar la educación, es un asunto dialéctico. Por esto, se puede decir que la pedagogía en P. Meirieu es, por sus principios y respecto al porvenir de la humanidad, dialéctica y liberadora.

LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

El pensamiento pedagógico de P. Meirieu es producto de la conjugación de un conjunto de elementos de orden práctico y reflexivo. Dichos elementos se van configurando progresivamente, generan tensión y son el resultado, a la vez, de lo vivido en la sociedad, lo experimentado en el liceo, lo descifrado en la universidad, lo expuesto en el escenario público, lo asumido en las diferentes actividades institucionales y la síntesis de su propia experiencia. Existe en su pensamiento, asimismo, una correlación entre el decir y el hacer, entre la práctica y la reflexión. Dicho pensamiento no sigue ninguna linealidad ni es producto de un conjunto de informaciones y conocimientos impresos en su espíritu desde el exterior o por medio de un sofisticado programa universitario. En este nivel, su pensamiento pedagógico es producto de sus propias búsquedas personales e intelectuales. El elemento central de su pensamiento pedagógico es, indiscutiblemente, la contradicción entre la *preocupación de sí* y la *preocupación por el otro*. Esta importante cuestión lo acompaña desde su adolescencia, ella habita en su espíritu, es el resultado de la experiencia estudiantil y lo vivido en la familia. Esta cuestión juega un papel clave en el ejercicio del pensar pues lo impulsa a leer literatura y con ella descubre que todo acto de leer debe estar precedido por una cuestión profunda en el espíritu del lector. Igualmente, la lectura es un ejercicio de formación que él va descubriendo progresivamente. Aquella cuestión es el *pathos*, la fuerza intempestiva que lo conduce a no aceptar como dado lo que él mismo constata como insuficiente en el ejercicio docente. Una vez inicia su ejercicio docente, por demás, producto de lo inesperado de la vida, él se confronta a la difícil libertad de aprender y recuerda su propia experiencia como estudiante. Es decir, su experiencia del aprendizaje escolar le sirve para explorar la inadecuación entre métodos y deseo. No es suficiente con desear el aprendizaje incluso porque el deseo es misterioso y solo aflora una vez entramos en contactos con el objeto de aprendizaje. Frente a esta realidad, se decide por recorrer lo mejor de la sociología de la educación, la literatura, las doctrinas pedagógicas y la psicología. Adopta, si así lo aceptamos, una postura de autodidacta y recorre todo el escenario disciplinar que conocemos en las ciencias de la educación. Habiendo recorrido las teorías y discursos de la educación, se dedica a pensar la individualidad del sujeto en el seno de los grupos de trabajo en clase. Este ejercicio lo llevará a descubrir la contradicción del discurso escolar respecto de la libertad. En efecto, los métodos pedagógicos hacen de la libertad un momento de suspensión del deseo y del principio de autonomía. Una vez descubre esta terrible contradicción, P. Meirieu se toma el tiempo de liberar su propio pensamiento

sobre la educación de los sujetos y propone estrategias de enseñanza, construye modelos y situaciones de aprendizaje. Se puede decir que hasta aquí el ejercicio del pensamiento pedagógico se rige por los principios libertarios de la educación y en esto se revela como un ferviente militante del pensamiento moderno e ilustrado. Por eso, la educación para P. Meirieu consiste en liberar y hacer de los individuos sujetos autónomos y críticos.

En la dialéctica de formación de su pensamiento pedagógico, se observa el ejercicio filosófico según el cual la pedagogía es liberadora antes que adiestradora de las capacidades de los sujetos. Este ejercicio tiene su base en la relación entre el profesor y sus alumnos. Al primero, le asiste la noble tarea de crear todas las condiciones para que el estudiante sea libre; al segundo, le corresponde aprender a suspender la emoción del aprendizaje a través de la escucha. El ejercicio docente es, para Meirieu, una práctica de libertad, un juego ético y la construcción dialógica del reconocimiento de cada uno en el rostro del otro. Por esto mismo, la fuente fenomenológica es clave en el momento filosófico de su pensamiento.

Si bien es cierto que la pedagogía es, para él, la adecuación entre el instante en que un profesor enseña y un alumno aprende, este ejercicio es político pues siempre estará inspirado por los ideales de una sociedad fundada en el reconocimiento del otro. Desde esta perspectiva, P. Meirieu hace de los saberes escolares momentos de construcción de la democracia, una práctica de la ciudadanía y un ejercicio reflexivo sobre la libertad consciente del otro.

En síntesis, el pensamiento pedagógico de P. Meirieu traduce la distancia reflexiva respecto a la práctica, la praxis cotidiana entre el querer de transformación de los otros y su propia transformación. Este ejercicio muestra que pedagogo es todo aquel que sabe ponderar la distancia entre el hacer y el decir, entre el método y los fines de la educación. La pedagogía para él no es una ciencia de los métodos, tampoco un arte de la enseñanza, menos aún un discurso sobre la educación escolar; la pedagogía en P. Meirieu es una disposición constante para comprender el papel de los aprendizajes en la constitución de un sujeto, la reflexión filosófica en términos de resistencia y la apuesta política por una educación libre de todo dogma. Ser pedagogo es, a la vez, incidir en el crecimiento del alumno y el propio conocimiento humano del profesor, conocimiento de sí. Ser pedagogo es la constante vigilancia ética sobre el poder irreductible de los métodos pero también la preocupación sin tregua para fundar una sociedad donde la diferencia sea el pivote de la realización

de cada uno y esto en lo mejor de sí. Por todo, lo comprendido en la obra escrita del pedagogo P. Meirieu me lleva a postular que no es lo mismo ser profesor que pedagogo. Esta forma de verdad la encontré en su propia formación y a través de sus escritos, pero también al haber vivido de cerca sus enseñanzas.

CONCLUSIONES

Entre otras conclusiones, la investigación sobre la pedagogía de P. Meirieu mostró que la experiencia de formación de su pensamiento pedagógico es producto de la reflexión sobre la cotidianidad del hacer, la distancia respecto de las dificultades que encierran los aprendizajes y los desafíos que impone la educación del ser humano. Devenir pedagogo es un asunto que se teje entre el momento en que se organiza la clase, se enseñan unos saberes y se toma distancia de los problemas que suscita el encuentro con los alumnos. Devenir pedagogo es una cuestión de formación cuya altura solo se observa en la capacidad de construir una teoría sobre la educación del ser humano. No son solo los métodos, ni las estrategias para enseñar un saber lo que define el ser del pedagogo. Devenir pedagogo es sobrepasar el instante de construcción y puesta en escena de los métodos y ubicarse en el registro de la reflexión. Devenir pedagogo es avanzar en la condición de profesor o hacer de esta condición un ejercicio reflexivo. Ser profesor, como lo muestra esta experiencia singular en P. Meirieu, es construir un discurso teórico-práctico sobre la educación del ser humano, habitar en la apuesta ética del acto educativo y hacer de dicho acto el ejercicio político de liberación del ser humano; liberación que, lo queramos o no, aún guarda plena validez en este ruidoso presente donde se educa a los seres humanos para obedecer, aplicar y vigilar antes que para crecer, vivir y crear las condiciones de una felicidad no sujeta al tener. Ser pedagogo, es alejarse de la condición del policía de las almas; devenir pedagogo es arriesgarse a superar el propio límite de ser funcionario de la docencia. Devenir y ser pedagogo es un asunto de formación cuya génesis encontramos en la cuestión que tempranamente cada uno se formule. Mientras los grandes pedagogos siempre habitaron en una cuestión y hacen del acto de enseñar un momento de formación intelectual, el docente funcionario vive aferrado a la inmediatez de la práctica. La experiencia de formación de P. Meirieu nos muestra que la práctica es importante pero insuficiente si no está acompañada de reflexión. Por esto mismo, práctica y reflexión delimitan lo que tan acertadamente Max Weber definió como praxis. Devenir pedagogo es hacer del ejercicio docente un momento de formación y ser pedagogo es construir

un discurso reflexivo como práctico del acto de enseñar. Esto se observa en la formación del pensamiento pedagógico de P. Meirieu, asunto elaborado en los tres momentos de su pensamiento: aprendizaje, filosofía y política. Respecto a la lectura y la escritura, se puede decir que no hay pensamiento que no transite por este doble ejercicio y esto es reiterativo en el pedagogo estudiado en esta investigación. Finalmente, devenir y ser pedagogo es un asunto de lectura, escritura, práctica de enseñanza de saberes, reflexión sobre dicha práctica y construcción de un modelo pedagógico. El pedagogo está lejos de ser el “esclavo” que enseña y cuida de los niños; el pedagogo es el pensador que sabe que, cuidando y cultivando el alma de los niños, la sociedad crece en democracia.

BIBLIOGRAFÍA

Berlin, Isaiah. (1983). *Conceptos y categorías*. México: Fondo de Cultura Económica.

Brunelle, Lucienne. (1976). *Travail de groupe et non directivité*. Paris: Delagrave.

Deleuze, Gilles. (1988). “Qu’est-ce qu’un dispositif?”. En: *Michel Foucault Philosophe*. Rencontre international. Paris, 9, 10, 11 Janvier, 1988. Paris: Le Seuil.

_____. (1991). *Qu’est-ce que la philosophie?* Barcelona: Anagrama.

D’Hainaut, Louis. (1977). *Des fins aux objectifs en éducation*. Bruxelles et Paris: Labor et Nathan.

Freinet, Celestin. (1976). *Pour l’école du peuple*. Paris: Maspero.

Gadamer, Hans-Georg. (2001). *Verdad y método*. Tomo II. Salamanca: Sígueme.

Hess, Remi. (1988). *Henri Lefebvre et l’aventure du siècle*. Paris: Anne-Marie Métailié.

_____. (2003). *Produire son œuvre: le moment de la thèse*. Paris: Téraèdre.

_____. (2004). “Des dispositifs”. *Revue Les irrAductibles*, No. 6, octobre.

Jay, Martín. (2009). *Canto de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Journal Officiel. (2005). No. 96 du 24 avril.

Koselleck, Reinhart. (2004). *Historia/Historia* (traducción et introduction d'Antonio Gómez Ramos). Madrid: Trotta.

Lefebvre, Henri. (1989). *La somme et le reste*. Paris: Méridiens Klincksieck.

Legrand, Louis. (1983). *Pour un collège plus démocratique*. Rapport au ministre de l'Education nationale, La Documentation française.

Meirieu, Philippe. (1984). *Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe? 2*. Lyon: Chronique sociale.

_____. (1997). *L'envers du tableau*. Paris: Esf.

_____. (2001). *La machine-école, entretiens avec Stéphanie le Bars*. Paris: Folio-Actuel - Le Monde, Gallimard.

Perret-Clermont, Anne-Nelly. (1978). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Francfort: Peter Lang.

Ricoeur, Paul. (1965). *De l'interprétation*. Paris: Seuil.

_____. (1986). *Du texte à l'action*. Paris: Seuil.

Von Foerster, Heinz. (2002). "Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden". En: *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.

Zambrano Leal, Armando. (2000). "El mínimo gesto: la cuestión de la ética en el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu". *Revista Educación y Pedagogía*, No. 28, Vol. XII, pp. 27-27.

_____. (2005). "Un modelo de formación de los profesores en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu". *Revista Venezolana Educere*, Universidad de los Andes, No. 29, Vol. 9.

_____. (2006). "El concepto de pedagogía en Philippe Meirieu: un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión". *Revista de Educación y Pedagogía*, No. 44, Vol. XVIII.

_____. (2007a). *Formación, Experiencia y saber*. Bogotá: Editorial Magisterio.

_____. (2007b). "Philippe Meirieu y la formación profesional de los profesores: un aporte desde el juicio pedagógico". *Educere*, No. 39, Vol. 11, pp. 585-593.