

ENTREVISTA CON PHILIPPE MEIRIEU Y ANE MARIE CHARTIER

Nora Altermann
Adela Coria

A. Coria- Voy a comentarles lo que nos trae aquí... Tenemos una “tradicción” en nuestra historia como Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba –hemos cumplido 56 años– de preocupación sostenida por la reflexión pedagógica. Y en ese sentido, dialogar con Ud. gracias a la posibilidad que nos brinda el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, es una oportunidad muy especial...

Nosotros hemos tenido un encuentro particular con su obra, profesor Merieu. Hace ya cerca de 10 años, nos llegó la traducción de “Frankestein educador”, que además de entusiasmarlos por su riqueza narrativa, nos incitó particularmente a pensar problemáticas en las que veníamos trabajando desde lugares teóricos diferentes. Luego pudimos “entrar en diálogo” con otro de sus libros traducido al español, “La opción de educar” que abrió la posibilidad de pensar el cruce entre la pedagogía y la didáctica. Nos atrapó mucho su fuerte preocupación por la cuestión ética, y los desafíos que nos propone la “alteridad”. Escuchando la conferencia –y también en parte lo planteó Anne Marie esta mañana– hay un tema que nos parece provocador y, a la vez difícil de resolver, que refiere a la tensión entre ética, pedagogía y política.

Esto se ha dado en los dos casos, con su obra también Anne Marie, pues ha sido siempre muy provocativo su pensamiento en relación tanto con la historización de las prácticas de lectura y escritura, como su análisis del cruce entre la escritura,

la lectura y las nuevas tecnologías, como desafíos contemporáneos. Bueno, en realidad, los dos plantearon en sus conferencias una reflexión que invita a desanudar la tensión entre ética, pedagogía y política.

Provocativo fue, Philippe, cuando dijo “un ministro de educación propone grupos homogéneos, otro ministro, heterogéneos, otro, homogéneos...”. Estamos en el nivel de la práctica, pero son decisiones del orden de las políticas.

A. M. Chartier- Pienso que hay que unir lo que dijo Philippe recién con una tradición que es el lugar donde se ha elaborado la relación entre práctica profesional, reflexión ética sobre el oficio y crítica o compromiso político, y que es la de los movimientos pedagógicos. Yo pienso que el hecho de que Philippe durante años haya estado en un movimiento pedagógico y como director de la revista Cuadernos Pedagógicos (Cahiers Pedagogiques) que fuera una revista generalista no de didáctica especializada, ayuda a entender mejor el tipo de elaboración de la reflexión de su discurso. ¿Está de acuerdo?

P. Meirieu- Para mí es una pregunta muy difícil, porque yo empecé mis trabajos de una forma más o menos ingenua. Los primeros trabajos eran sobre la historia de la nueva educación, es decir, la creación de grupos nuevos de educación. Un poco antes de la guerra del '14, a principio de siglo, con el movimiento de la escuela des Roches y luego las escuelas nuevas inglesas, después estuvieron las experiencias alemanas, etc. Yo estaba convencido que había una especie de alianza entre el movimiento progresista, la izquierda progresista y los movimientos pedagógicos y la noción de colectivo. Y ahí me di cuenta que ese no era el punto, que la cuestión de lo colectivo pesaba, pero que el compromiso político era sumamente heterogéneo y que tenían posiciones políticas a veces radicalmente opuestas. Porque Fe-

Ferrière fue claramente eufemista y Freinet se reivindicaba en Ferrière que había sido comunista en vez de haber sido excluido del partido. Mi primer interrogante fue tratar de salir de esa ingenuidad de militante pedagógico que pensaba que había una forma de armonía entre la ética, la política y la pedagogía. Esto fue así por razones coyunturales, por la historia reciente que también estudiaba Anne Marie, y estuve implicado en algunos momentos, y aunque me sentía cercano a ideas progresistas, me trataban de liberal para mi gran sorpresa, sin que yo entendiera qué era lo que estaba pasando. Creo que efectivamente hoy hay una necesidad de clarificar estas cuestiones de articulación. Para decirlo rápidamente, en la francofonía en Suiza, en Québec, actualmente también en Francia, hay una suerte de recusación de la pedagogía que viene a la vez de los actos mundialistas radicales que consideran a la pedagogía como liberal, y de gente de la derecha tradicional que considera a la pedagogía como subversiva.

Hay una gran confusión en la relación pedagogía heurística, tanto en la historia como en la realidad de los debates contemporáneos. Y aparte de algunos colegas que tocan el tema, como por ejemplo Anne Marie, es un tema poco trabajado por los universitarios porque la historia de las ideas, que para mí es una especialidad entre comillas, es poco practicada, en las Ciencias de la Educación. Sin entrar en polémicas, yo sé que Anne Marie no lo va a decir, pienso que en las Ciencias de la Educación hay una fuerte hegemonía de la sociología, de las sociologías. Hay un acento fuerte en las didácticas disciplinares, de las didácticas especializadas. Pero también, aparte en algunas personas hay cierta pérdida de memoria de la historia, de las relaciones entre pedagogía, crítica y política. Creo que hay mucho de debate a raíz de esto. Por ejemplo, un reproche a la pedagogía, a algunas tendencias conductistas. Yo en mis primeros trabajos ya había identificado este tipo de tendencias comporta-

mentalistas que había mostrado la pedagogía de, por objetivos. Y algunos otros intelectuales no miran los trabajos que hicimos, son muy pocos, viven con la idea de que la pedagogía es una suerte de matrimonio extraño entre la religiosidad del catolicismo.

La pedagogía es una parte de la confianza viven diciendo que la pedagogía es una suerte de retoño del catolicismo social.

A.Coria- Ahí hay como una forma pastoral de...

P. Meirieu- Exactamente. Del otro lado se nos reprocha ser gente que anticipa el mejor de los mundos, que puede controlar... Y es en vano que demos explicaciones sobre el trabajo real, porque no logramos hacernos oír de una manera que sea audible, no sólo por la opinión pública sino también por nuestros colegas universitarios de otras disciplinas.

A.Coria- En ese sentido, hay un texto suyo que tiene un título verdaderamente político y subversivo, "Emilio, vuelve pronto... ¡se han vuelto locos!", y la verdad es que la referencia a Emilio, la referencia a Rousseau, tiene que ver con esta fricción entre la pedagogía y la política...

P.Meirieu- Eso lo asumo, asumo totalmente el hecho de que Rousseau haya inaugurado una forma de modernidad política, aún cuando piense yo que en pedagogía no es Rousseau el que asume la modernidad pedagógica. Lo asumo porque el contrato social es una base del "Emilio", es un capítulo del "Emilio" y es el primero en haber formalizado claramente los vínculos entre pedagogía y política, en haber trabajado ese vínculo. Es discutible cómo lo trabajó pero trabajó el lazo política-pedagogía, incluso las contradicciones. Y luego yo considero que personas como Pestalozzi, por ejemplo, con trabajos menos conocidos

para muchos, son los que intentaron poner a prueba de la práctica la teoría de Rousseau. Y bueno, ahí...

A. Coria- ¿Por qué “Emilio” tiene que volver?

P. Meirieu- Me pareció que no se tenía dimensión lo que el proyecto democrático traía consigo en materia de educación. Yo estoy absolutamente convencido de que es fácil educar en una cultura teocrática o totalitaria porque el catecismo educativo está inscripto en forma oficial. Pero, como dice Marcel Gauthier, el surgimiento del fenómeno del proyecto democrático plantea de una manera distinta la cuestión de la educación porque ya no es solamente una cuestión de nombre. La cuestión del nombre existe, pero la democracia también plantea la cuestión de la educación de una manera distinta. Luego, qué hago yo para decir que hay una modernidad que emerge en este momento, ya que considera que el proyecto democrático supone pensar la función de la educación. Una sociedad donde se pretenda educar a los adultos es una sociedad totalitaria, eso no quiere decir que los adultos no puedan seguir formándose y aprender, pero si lo hacen es porque los adultos mismos lo deciden. Y pienso que hay una verdadera cuestión en cuanto a la relación entre el proyecto democrático y la dificultad de educar. Pienso que hay algunos intelectuales que ante la dificultad de educar en una democracia cuestionarían incluso el proyecto democrático mismo, imaginando que el proyecto democrático arruina en cierta forma el fundamento de la educación y que en ese sentido es peligroso para la sociedad. Pero en esa condición hay también necesidad de educar y de buscar maneras de educar que correspondan a ese sujeto. No querría, no soy de aquellos que considera que porque la democracia hace difícil la educación haya que renunciar a la democracia. La Unión Soviética de los años '50 o el Iran de Komehini, ahí no había educación. Era claro y los que

no querían educar en la ideología dominante eran heréticos, eran disidentes, ahí no hay problemas de educación, hay una norma y nada más.

A.Coria- En sociedades democráticas pero fuertemente desiguales como pueden ser las nuestras, el tema de ese lugar vacío es que quienes están en las posiciones más bajas de subalternidad, difícilmente puedan ocupar ese lugar vacío. Entonces el problema del diálogo, esta dificultad que usted plantea en relación con el debate que supone educar, se complejiza. Para quienes están interpelados a educar, ese diálogo se hace más difícil...

P.Meirieu- Porque la cuestión técnica es determinante. La cuestión de las desigualdades sociales es una cuestión económica con respecto a la cual la educación evidentemente tiene un margen limitado de acción. Los trabajos de los colegas experimentales muestran que se puede o que el sistema tiene de alguna manera una posibilidad de acción sobre las desigualdades sociales, un margen de maniobra débil. Y la cuestión que habíamos planteado en los Cuadernos Pedagógicos, y que los maestros se hacen desde siempre, es cómo empezar en cierto modo a crear condiciones para que los ciudadanos se eduquen. Pero no estamos en una sociedad absolutamente nueva, es una economía mundializada en la cual los márgenes de maniobra educativa son sumamente escasos y débiles. Hay intelectuales en Francia que dicen que Internet va a cambiar la manera de entender el mundo. Pero yo no estoy seguro, bueno, no es mi formación, estoy muy sensibilizado ante gente como Gilles Deleuze, que sostiene que en la puesta en redes, rizoma como lo llamaba, se da la posibilidad de hacer existir lugares, lugares de cambio, lugares de surgimiento, de algo, de lo que no estamos seguros es que ese algo pueda transformar a la comunidad.

A. Coria- Tal vez en nuestro país, en nuestra historia reciente, se jugó una tradición que no visualiza del mismo modo que usted la idea de pedagogía que propuso reformas curriculares en los años '90 que han sido caracterizadas como neoliberales o en el marco de políticas, de discursos, con esa matriz, que postulaban la idea de la necesidad de formar en un curriculum, común pero atender a la diferencia, atender a la diversidad. Esa idea de atender a la diversidad fue interpretada pero, a su vez, tal como estaba planteada llevaba de algún modo a trabajar en particularismos, regionalismos que negaban la universalidad de los saberes si se quiere, y en nombre de la diversidad de algún modo se reforzaron diferencias profundas.

N. Alterman- No solamente por las diferencias culturales sino por las experiencias en la adquisición de los aprendizajes. Esta idea de la diferenciación está relacionada con los problemas de aprendizaje, de acuerdo con el punto de vista de quién decide quién tiene problemas de aprendizaje...

P. Meirieu- Sobre esta cuestión de la pedagogía diferenciada yo me he callado, incluso en cuanto a desacuerdos, por razones de solidaridad con colegas que Anne Marie conoce muy bien, y los callé a esos temas porque estaban tan atacados que yo no quise sobreabundar. Louis Legrand, por ejemplo, que es un señor a quien yo aprecio mucho, pero cuya concepción de la pedagogía diferenciada para mí es diferencialista y muy –como decirlo– conductista.

Si miramos la historia antes de que se llamara pedagogía diferenciada, había otros trabajos sobre la individualización, la personalización. Pero siempre hubo –me parece– dos corrientes. Una corriente a la que yo llamo la del diagnóstico a priori, que es una corriente que totemiza la diferencia, hay que identificar la diferencia y brindarle al individuo exactamente lo que le convie-

ne en función de su psicología, de su actitud, etc. Para mí es imposible, es un encierro y, más aún, contradictorio con lo que la historia de la psicología y la filosofía nos enseñan, porque presupone que el conocimiento precede a la acción, mientras que en pedagogía muchas veces es la acción la que permite conocer al alumno. Si no, estamos en una especie de huída que va a llegar al hecho de que se busque permanentemente una suerte de identidad que va a totemizar la diferencia como forma de identidad y el efecto de la diferencia va a ser una suerte de encierro. Y esa concepción yo la vi venir en los años 80 y discutí personalmente con Louis Legrand diciéndole que había que prestar mucha atención, porque era una concepción que corre el riesgo de llevar a ciertas derivaciones graves, pero estábamos tan atacados que nunca dije, nunca tomé posición claramente. Lo hice mucho más tarde en forma eufemizada. Pero, junto a esa posición, hay otra corriente que yo considero mucho más dialéctica, que consiste en conjugar la identidad con lo común, lo diferente, permanente, y consiste en recentrar la pedagogía en la cultura. No tengo un nuevo nombre, pero a mí me irritan hoy los referenciales en términos de competencia. No me irrita el hecho de que existan, son realmente herramientas, pero el riesgo es que hagan desaparecer la dimensión cultural.. Pienso que si no nos sensibilizamos a una concepción de la pedagogía diferenciada que integre esta cuestión con la cultura y de una cultura que no tenga como agregados en el plano antropológico, no simplemente de respetar y totemizar la diferencia, pienso que vamos a una pedagogía diferenciada liberal, incluso tecnocrática, que puede ser peligrosa.

N.Alterman- Una pregunta sobre pedagogía diferenciada ¿En Francia existen actualmente experiencias que puedan poner en práctica esta perspectiva de pedagogía diferenciada? ¿Nos podría relatar algo al respecto?

A.M. Chartier- Las hay, pero son muy recientes y no se pueden evaluar, hace falta más tiempo.

N. Alterman- Son muy recientes las experiencias.

A.M. Chartier- Y, hacen falta 5 ó 6 años para poner en marcha un nuevo modo de funcionamiento, aceptarlo. Yo diría que los únicos países sobre los cuales tendríamos resultados, son aquellos donde hubo experiencias de pedagogía diferenciada en, la enseñanza privada, y hay resultados excelentes, pero como es una enseñanza privada paga, hay una selección del público y de los maestros. También hay resultados en los medios populares. Pero esto tampoco es una prueba, porque allí el equipo docente está muy motivado, la gente decidió ir ahí, no es una pedagogía ordinaria, común.

A.M. Chartier- Cuando observamos las pruebas, las evaluaciones, por ejemplo los chicos tienen que ser capaces de entender un cuento, el relato, el héroe, pero yo digo ¿qué cuento? Cualquiera. ¿Cómo cualquiera? Un cuento, Blancanieves, no es lo mismo que un cuento africano con animalitos que hablan. La Caperucita y Blancanieves no son la misma historia, eso es lo que dice Philippe cuando dice “hacer desaparecer el objeto cultural, disolverlo”. Estamos apoyados en esa dirección por sabios universitarios, para quienes el problema es el género literario. Me parece terrible que crean eso...

A. Coria- Eso significa una tradición pragmática que finalmente se desenraíza de lo cultural, es como planteó Philippe en términos de apropiación de los objetos culturales, de esa manera se limita la posibilidad de ampliar mundos.

P. Meirieu- La pedagogía cultural, el problema es que la cultura

queda secuestrada por los reaccionarios y los conservadores que la secuestraron, diciendo “la cultura somos nosotros” y nosotros estamos en la posición de decir que la cultura viva también la queremos y que peleamos por ello. Pero no siempre eso es muy visible en el debate educativo porque la pedagogía cultural, no soy especialista, pero la gente que trabajó sobre Brunner, eso a mí me parece muy interesante. Ahora se empieza a ver en Francia, pero eso siempre surge en los lugares más difíciles y marginales, lo cual es casi una constante en la pedagogía. Se empieza a ver un trabajo muy interesante donde esa pedagogía diferenciada tiene una fuerte dimensión cultural, trabaja sobre los grandes mitos, los grandes relatos, sobre la geografía, sobre el sentido antropológico de la palabra, ahí creo que hay cosas muy interesantes. Hay gente que viene del psicoanálisis, hay gente también que viene de la antropología que tratan de mostrar cómo se puede tener vías de acceso al saber que no consistan en buscar motivaciones artificiales, sino en buscar en el objeto cultural la posibilidad que sea atractiva y que reúna, aún respetando los caminos distintos. Mi convicción es que la pedagogía tiene que dilucidar el estatuto de la cultura y que hay que resistirse al imperialismo anglosajón y sobre todo, al conductismo imperialista. Porque todos los referenciales anglosajones son conductistas, aunque digan que son constructivistas, al final se observan comportamientos. No se puede salir del conductismo, ahí hay poca gente que investigue, para salir del conductismo no es el constructivismo lo que sirve sino la pedagogía cultural. Es decir que es la antropología la que permite salir del conductismo porque el constructivismo piagetiano fue recuperado por el conductismo de una manera muy extraña que transformó la mecánica piagetiana para poder hacerla entrar en grillas de observación conductistas. Los anglosajones son muy fuertes para hacer esto, tienen condiciones técnicas. También es una cosa comercial porque permite evaluar más rápido, permite comparar rápido...

N.Alterman- Pueden hacer eso en nombre del constructivismo.

P.Meirieu- Yo estoy totalmente de acuerdo con usted pero yo pienso que el constructivismo fue re-achatado, aplanado, que además, filosóficamente no pienso que se pueda pensar a Piaget sin Husserl, porque Piaget permite entender ciertas operaciones mentales pero todo lo que tiene de la intencionalidad no puede ser entendido sin Husserl. Mi formación fenomenológica; pienso que el enfoque fenomenológico no puede ser evacuado, y que cuando se lo evacúa, aparecen esas especies de fracturas tecnológicas como una masa aplastada.

A. Coria- Bruner, que viene de una tradición que nace a mediados de los 50 en el marco de la psicología cognitiva, va a dar un salto permeado por la antropología, que le hace como rever su propia obra quizás...

P. Meirieu- Por el momento, de Bruner lo que yo conozco son intuiciones más bien que investigaciones, porque esas investigaciones son de una época anterior, y ahora que se interesa en la pedagogía cultural hace textos que son intuiciones, intuiciones muy fecundas, interesantes pero tiene poco sobre la escuela.

N. Alterman- ¿Cómo recuperar el lugar de la pedagogía?

P. Meirieu- Mis trabajos más recientes que no están publicados son trabajos sobre lo que llamo la epistemología de los textos pedagógicos. Tomo textos con algunas cosas, que no son textos científicos, son textos de las Ciencias de la Educación, de Montessori, de Freinet y trato de ver qué se juega ahí adentro. Intenté ver cuál era el género literario que se presentaba, pero en el fondo lo que considero es que lo que crea el espacio de la pedagogía es una doble afirmación contradictoria. Por un lado, todos

los individuos pueden aprender, pero por otro lado, nadie puede obligar a otro a aprender. Si digo “todos los sujetos tienen que aprender”, sin decir, “nadie puede obligar a otro a aprender” me voy para el lado del conductismo y hago psicología manipuladora. Si separo estas dos afirmaciones, hay una que me manda a una psicología manipuladora y otra que me lleva a contraversiones fatalistas y pesimistas. La dificultad para instalar la pedagogía, es decir, para que se puedan inventar cosas que no sea manipulación y que tampoco sean fatalismos, es decir vamos a salir por lo alto. Intenté, por ejemplo, retomar los inéditos de alguien que no publicó libros pese a haber sido un pedagogo que marcó mucho, que trabajó sobre la lectura, pero no escribió libros, y uno ve que efectivamente inventa hipótesis de trabajo porque está obligado a separarse del psicologismo, por un lado manipulador, y de una constatación que hace que instrumente una pedagogía de las condiciones y no de las causas. Es decir, que no se actúa directamente sobre el sujeto, pero esa es información fenomenológica, no se puede nunca actuar sobre la intencionalidad del otro, crear condiciones se puede, pero no puedo actuar sobre la intencionalidad del otro.

N. Alterman- ¿Y la pedagogía debería pensar en inventar condiciones?

P.Meirieu- Buscar las condiciones, las mediaciones, las proposiciones que permitan que los alumnos aprendan, pero tampoco recurrir a la manipulación, en una difícil zona de tensión y turbulencia.

N. Alterman- Porque las condiciones solas no alcanzan...

P. Meirieu- No, pero no se puede hacer mucho más, yo no puedo aprender en el lugar del otro, pero tampoco nunca voy a terminar de ayudarlo a aprender.

A. M. Chartier- La consecuencia política de lo que dice Philippe, es que los docentes no son nunca correas de transmisión, y que la forma en que los políticos inauguran las reformas... la cosa más importante es que lo hagan de modo que los docentes se apropien de la reforma. Si no, solo se comprueban fracasos, se arruina la posibilidad de hacer de modo tal que haya logros.

P. Meirieu- Más allá todavía, por eso lo estoy entendiendo.

A.M. Chartier- Eso da una idea sobre los problemas de la articulación entre político y lo pedagógico, donde están los lugares y los límites de la responsabilidad política y los lugares y los límites del poder del pedagogo.

A. Coria- Y ese es lado político que tiene el acto pedagógico, porque siempre tendremos algún efecto, produciremos algún efecto en el otro...

