Hacia una pedagogía del sur

¿Por qué Philippe Meirieu?

Brenner, Miguel Andrés
Pranich, Gabriel
Universidad de Buenos Aires
Mayo de 2020

Apelamos a una pedagogía del sur, más aún en una época de pandemia cuyos efectos precisos ignoramos, aunque pistas de diferente índole puedan darse.

Consideramos la acción de conocer a través del pensamiento situado y deviniendo en la contextualización de las personas. Por lo tanto, el encuentro es la posibilidad de crear un espacio/tiempo entre los sujetos de una sociedad pensando nuestras acciones en relación a nuestros deseos de liberación.

Centrados en el anhelo de una pedagogía liberadora, partimos en el presente trabajo de un reconocido pedagogo, Philippe Meirieu, muy promocionado en Argentina. La crítica al mismo no se posiciona tanto en su obra como en sus patrocinadores en nuestro país, puesto que él mismo dice que no se pueden extrapolar modelos de unos países a otros. No hacemos hincapié en las propuestas que Meirieu hace, en tanto ofrece pistas válidas para la educación. Mas bien, presentamos algunos pocos supuestos con los que no compartimos y proponemos las relaciones pertinentes con la contextualización de nuestra educación.

He aquí dos escritos con estilos diferentes, aunque con una misma intención, el grito profético de una denuncia que se plenifique en el anuncio práxico de un mundo justo y solidario.

Philippe Meirieu, ¿Philippe Meirieu?

¿Hacia una pedagogía del sur?

Miguel Andrés Brenner[1]

Ciertamente el pedagogo europeo de origen francés, Philippe Meirieu, tiene reconocidos méritos, por lo que es escuchado y leído en diferentes partes del mundo occidental. Muchas de sus ideas son auspiciosas para la tarea de educar. Entonces, ¿por qué poner en duda lo obvio? Pero, ¿es tan obvio lo obvio? ¿Acaso ya no lo afirmaba Antonio Gramsci que lo que importa es la "crítica del sentido común"? [2] ¿Y quién establece qué es lo común del sentido común? ¿Desde dónde se establece el común de los sentidos? No es cuestión de ser hipercríticos, ello es inconducente, aunque… hasta el mismísimo Carlos Marx en cierto momento de su vida exclamó "lo único que sé es que no soy marxista".[3]

Reiterando, es difícil, desde una situación alejada del ejercicio del poder académico, la crítica a Meirieu. Sin embargo, intentaremos algunos esbozos incompletos sobre este pedagogo que ofrece, digamos, "verdades" para el quehacer educativo.[4]

Uno de los núcleos conceptuales fuertes de nuestro autor es el de una educación emancipadora en vez de una educación reproductora.[5] Entrevemos, aquí, la ausencia de un posicionamiento crítico respecto el término emancipación. Emancipado es el adulto. Emancipar (en latín *emancipare*) significa libertar de la potestad paterna, de la tutela o de la servidumbre, compuesto de *ex* 'fuera', *manus* 'mano' o 'potestad' y *capere* 'coger'. En latín *adultus* quiere decir 'crecido'. La referencia, entonces, es a la *mayoría de edad*. Y se es mayor para considerarse a sí mismo como autor de los propios actos. ¿Puede

---

[1] Profesor en Filosofía y Pedagogía por el Instituto del Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica, Buenos Aires. Licenciado y Profesor en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente en el nivel terciario. Forma parte del equipo de Investigación de UBACYT. andresbrenner@yahoo.com.ar

[2] Gramsci, Antonio (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis,* Barcelona: Ediciones Península.

[3] https://www.marxists.org/espanol/m-e/cartas/e5-8-90.htm (consulta: 15/05/2010)

[4] En virtud de la brevedad en la extensión del presente escrito, el mismo no tendrá un formato estrictamente académico, por cuanto se ofrecerá como material de apoyo solo algunos pocos textos de Meirieu.

[5] Meirieu, Phillipe (2006). *Docentes: la tarea de cruzar fronteras y tender puentes*. Conferencia en "La Mutua", Ciudad de Buenos Aires, 26 de junio de 2006. Aclaro que prefiero en vez de "emancipación" el concepto "liberación", cuyo planteo excede sobremanera la brevedad de este trabajo

reducirse el problema a libertar de la potestad paterna o a la emancipación del adulto, como lo plantea ya Immanuel Kant en su texto "Qué es la ilustración"?[6] Además, ¿a qué adulto se refiere? Lo aclara en dos de sus textos: "Antropología práctica"[7] y "Antropología en sentido pragmático"[8], quien valora la razón que se sitúa al norte de los Pirineos (por ejemplo, Alemania, Francia, Inglaterra, etc., con lo que, obviamente, hasta excluye a la península ibérica y ni que hablar de los pueblos "salvajes").

Afirma Meirieu que en las sociedades teocráticas la transmisión siempre significaba reproducción, mientras que en las sociedades democráticas la transmisión implica subversión, creación de un presente y futuro diferente. Continúa el pedagogo francés señalando que en la medida en que pensemos la educación como el surgimiento de una libertad y no como inculcación, educación y democracia estarán vinculadas.[9] Con esta aclaración, comprendemos el significado de democracia para el autor analizado, en oposición a la función reproductora de las sociedades teocráticas. Y desde esa concepción comprendemos que nada dice acerca de la coexistencia o "matrimonio" de la democracia neoliberal y la economía neoliberal capitalista, amén de su incidencia en la escuela, con lo que puede cuestionarse desde el vamos el significado que le otorga al término democracia.

Un segundo núcleo conceptual que apreciaremos es el relativo a la democracia, más precisamente, la formación para el ejercicio de la democracia. En este sentido nos dice:

"La escuela transmite saberes, pero la escuela democrática transmite… saberes que permiten a la vez inscribirse en una historia y proyectarse en un futuro." [10]

Perspectiva crítica. "Inscribir" es una metáfora de índole espacial[11], y significa grabar letreros en metal, piedra u otra materia, según la Real Academia de la Lengua

---

[6] https://dialnet.unirioja.es/descarga/artículo/3171408.pdf (consulta: 15/05/2010)
[7] Kant, Immanuel (1990). *Antropología Práctica,* Madrid: Editorial Tecnos, p. 98
[8] Kant, Immanuel (1991), *Antropología en sentido pragmático,* Madrid: Alianza Editorial, p. 52.
[9] Meirieu, Ph. (2006). Ib.
[10] Meirieu, Ph. (2013: 1, 2). *La opción de educación y la responsabilidad pedagógica*, Conferencia. Ministerio de Educación de la República Argentina, Buenos Aires, 30 de octubre de 2013.
[11] Para quienes tengan interés de ahondar en este concepto, remito a Brenner, M.A. *Lo ciudadano, lo público y el maestro*, y del mismo autor "*Filosofía pos*". En Cullen, Carlos -comp.- (2007). *El malestar en la ciudadanía,* Buenos Aires: La Crujía Editores, p. 159-160. 205-206. "Mientras que en el contexto de la modernidad el fin de la historia resulta posible, o bien se constituye como un horizonte de sentido, a partir de las corrientes posmodernas, que se pueden caracterizar como neoconservadoras, el futuro resulta incierto. Es entonces que toda referencia se realiza hacia el pasado, y de ahí que en los discursos aparezca actualmente con frecuencia el prefijo *"re"* (resignificar, redefinir, etc.). El prefijo *re* indica la necesidad de una nueva formulación (*re*: repetición, re-iteración, etc.), se parte del pasado-para, aunque solo a la manera de un *reciclaje*. La *incertidumbre*, entonces, se hace presente con la oclusión de la posibilidad de un *proyecto liberador*…" "La categoría de tiempo, por ende, es excluida y se mapea toda significación o bien

Española[12]: aquí significaría, de manera muy vaga, "pertenecer". La metáfora tiene que ver con la gramaticalización de los saberes, donde lo que más importa es la forma y no tanto el contenido. La expresión de Meirieu antes citada pareciera significar que algún sujeto penetrara en la historia "desde fuera" y se proyectara en un futuro. La pregunta es ¿en qué historia?, ¿en qué futuro? Por otro lado, consideremos hay alusión a una metáfora de índole espacial que excluye al futuro.

"Estamos frente a saberes que perdieron su sentido (...) en la historia de los hombres y que el alumno no puede percibir en su capacidad emancipadora (...) para liberarse del control de los que eran tiranos y omnipotentes." Hay que transmitir que los saberes son "una herramienta de emancipación".[13]

Perspectiva crítica. Es decir, ¿habría que recuperar esos saberes como herramienta de emancipación? Es decir, todos esos saberes, tiempo atrás, ¿eran buenos?, ¿con sentido?, ¿y si con sentido, para quiénes, a favor de quiénes y en contra de quiénes? -parafraseando una expresión freireana-.

Concluyendo este brevísimo escrito, recordamos a Meirieu cuando afirma:

> ...sólo habrá un «mundo después», diferente del anterior, si la escuela toma su parte en su construcción. (...) Nunca se ha hablado tanto de solidaridad: ¿vamos a promover una verdadera pedagogía de la cooperación? Nunca se ha hablado tanto del bien común: ¿nos vamos a dar cuenta de que, para tomar conciencia del bien común, no todas las prácticas pedagógicas son iguales? (...) Debemos permitir que nuestros hijos entiendan que hemos tomado decisiones y que otras decisiones son posibles. Más aún: se les debería permitir experimentar una inversión radical de su relación con el mundo.[14]

Cabría preguntarnos:

---

se la considera desde la noción de *red* o *redes*, donde el *tiempo* resulta *nulo*." Hay una conceptualidad… "que remite a *líneas*, por lo que todo puede ser desde la perspectiva de una *geografía*, que merece solamente la *cartografía*, que permite trazar mapas, y ver, por ende, qué tipo de trayectoria traza cada línea, y qué sentido tiene ver cómo se reparten las intensidades o velocidades de un cuerpo y la elaboración de nuevos mapas…"

[12] https://dle.rae.es/inscribir (consulta: 2/05/2020)

[13] Meirieu, Ph. (2013). Ib .p.8.

[14] Meirieu, P. (2020). *"La escuela después"... ¿Con la pedagogía de antes? MCEP*. Disponible en http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/ (consulta: 15/04/2020)

- ¿Qué significa un mundo después diferente del anterior? No se aprecia aquí la liberación desde movimientos sociales hacia un posicionamiento ético-político-económico que implique una praxis popular con sentido de justicia y solidaridad, a la vez.
- ¿Qué significa que la escuela tome parte en su construcción? La metáfora arquitectónica "construcción" alude a la estática y resistencia de los materiales en función de una estructura sólida. No alude a las luchas desde diferentes ámbitos a fin de su institución, tampoco alude al tsunami normativo que limita la libertad para instituir en vez de la mera institución.
- ¿Cómo resulta posible una pedagogía de la cooperación si la praxis de las relaciones institucionales, considerando también a todos los niveles jerárquicos, tienden a ser normativizantes no participativos? Además, la cooperación en sí misma nada garantiza, consideremos, por ejemplo, que el aprendizaje colaborativo o cooperativo es uno de los caballitos de batalla de la pedagogía neoliberal.
- ¿Qué significa el "bien común"? ¿Es el mismo para el rico que para el pobre, para el obrero que para el burgués, para el que vive de los planes que para el que fuga divisas, etc., etc.?
- Continúa el párrafo con términos que en sí mismos son ambiguos: "prácticas pedagógicas iguales", "otras decisiones son posibles". Pero, la frutilla del postre es la siguiente afirmación: "(…) se les debería permitir experimentar una inversión radical de su relación con el mundo." ¿Inversión radical?: esto podría valer para cualquier sistema político.

Philippe Meirieu tiene afirmaciones riquísimas desde el punto de vista pedagógico, pero descontextualizadas de las praxis reales de nuestro sur en materia de escuela, en particular, de los sectores populares, postergados, que egresan como semianalfabetos del sistema escolar, aún considerando la lengua oficial, y egresan como analfabetos puros en referencia a los lenguajes audiovisuales/multimediales.

Para finalizar, situémonos en el sur, apelemos a una "pedagogía del sur". Apelemos a Paulo Freire (2004), quien en su obra Pedagogía de la Autonomía, la última que escribió antes de su muerte, haciendo alusión al estudio nos alerta: "(…) por ello la relevancia de

preguntas que inspiren la praxis educativa: ¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio?"[15] Dedica su texto a maestros y profesores de la escuela pública, por lo que el subtítulo del mismo es "saberes necesarios para la práctica educativa", práctica educativa tal que implica "lucha", lucha con sentido en favor del pueblo, en contra de todo tipo de ausencia de crítica y en contra de todo tipo de opresión. Así, Freire (2004) nos dice: "¿Qué otra cosa es mi neutralidad sino una manera tal vez cómoda, pero hipócrita, de esconder mi opción o mi miedo de denunciar la injusticia? 'Lavarse las manos' frente a la opresión es reforzar el poder del opresor, es optar por él. ¿Cómo puedo ser neutral frente a una situación, no importa cuál sea, en que el cuerpo de las mujeres y de los hombres se vuelve puro objeto de expoliación y de ultraje?"[16]

¿Un anclaje a la tierra es una "interpretación" posible?

Gabriel Pranich[17]

"Ahora bien, la fidelidad a una creencia no es, evidentemente, más que uno de los aspectos de la vida general del grupo en que ese carácter se manifiesta. Se sitúa como un nudo…"

Marc Bloch[18]

El presente desarrollo podríamos resumirlo en una pregunta: ¿qué interpretamos desde nuestra tierra? O, en otras palabras, ¿qué interpretamos desde nosotros mismos? Consecuentemente, desde nuestro suelo y nuestra historia particular. ¿Cuándo deviene en una historización de las intersubjetivdades de los ciudadanos de acá y no de allá?, con el

[15] Freire, Paulo (2004). *"Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa"*, San Pablo, Brasil: Editorial Paz y Tierra, p. 36.
[16] Freire, Paulo (2004), *Pedagogía de la autonomía*, Ib. P. 51.
[17] Lic. en Ciencias de la Educación (UBA) y en Artes Visuales (UMSA). Se desempeña como profesor en educación secundaria y terciaria. Forma parte de los equipos de investigación de UBACYT y FILO:CYT. gabrielpranich@gmail.com
[18] Bloch, M. (2004), *Introducción a la historia*, trad. González Casanova, P. y Aub, M., México: Fondo de Cultura Económico, p. 37.

propósito de formular un principio de interpretación en busca de sentido para nuestro pisar. También, aportar al pensar que nos sirve en una construcción interpretativa de la realidad y de nuestra realidad, aún con los aportes desde autores y pensamientos del exterior de nuestro continente Latinoamericano.

Proponemos la interpretación como posibilidad de anclaje a la tierra, al contexto inmediato, a lo particular y abriendo la posibilidad de una resignificación de su propia historia. Es decir, la posibilidad como sujeto dentro de una trama social y comunitaria. Deberíamos volver a lo mancomunado, a la producción de sentido desde el nosotros, desde el estamos e incluso desde el artesano que teje un objeto con una función social.

Aquello que estamos tratando de plantear es la interpretación o en otras palabras el riesgo del sujeto. Porque la que está en juego es su propia subjetividad y de lo contrario, no habría interpretación en sentido estricto de la liberación de un ciudadano. Más bien, sería otra violencia ejercida. En síntesis, planteamos la posibilidad de una interpretación que libere a nuestra subjetividad e intersubjetividad, aunque sea aquí de una forma acotada. Creemos que habitamos una existencia descontextualizada a través de nuestra propia mirada.

El filósofo italiano Gianni Vattimo (1986) plantea en su trabajo *El fin de la modernidad* la diferencia entre historia e historización. El tiempo de la historia transcurre y no se va a detener. Sin embargo, se detuvo un sujeto historizado, es decir una persona que realiza un proyecto de su vida, de su identidad a través de su propia historización. Algo que nos resuena de la propuesta del autor es que esta subjetivación, la historización del sujeto, es la posibilidad que exista un tiempo. Vattimo nos dice: *"…la distinción de una historia como proceso objetivo dentro del cual estamos insertos y la historicidad como un determinado modo de tener conciencia"*.[19] Es el sujeto creando su propio tiempo a través de entramarse en una historia como proyecto de vida y éste es el punto que nos interesa. La historización es a partir de un sujeto contextualizado creando un tiempo en su propio estar. Porque, hasta que el sujeto no decide escribir, interpretar, manifestar, no produce una historia que lo entrame en una existencia, en un suelo y con un pensamiento propio. ¿Puede ser la emancipación de pensar por sí mismo, una emancipación subjetiva o la emancipación de la subjetividad?: sí, siempre y cuando cuestionemos ese pensamiento propio dentro de un proceso de liberación.

[19] Vattimo, G. (1986), "Introducción" en *El fin de la modernidad*, Madrid: Gedisa, p. 13.

El antropólogo y filósofo argentino Rodolfo Kusch plantea: *"Una manzana cae porque se reintegra al suelo. Ha sido semilla ha madurado y luego se ha desprendido del árbol, para reintegrarse al suelo. Ésta es una verdad y quizá la primera".*[20] ¿Cómo podemos pensar desde nuestra interpretación las palabras del autor? En primer lugar, nos hayamos con una existencia gravitada, el fruto se desprende del árbol y cae sobre ese suelo. No se desprende de un árbol en otro espacio y cae en el suelo argentino. Este desprendimiento nos propone nuestro propio pensamiento situado en nuestra escuela, con sus injusticias sociales.

Por otro lado, el autor Miguel Andrés Brenner (2020) señala desde su conclusión en Philippe Meirieu *¿Philippe Meirieu? ¿Hacia una pedagogía del sur?: "Philippe Meirieu tiene afirmaciones riquísimas desde el punto de vista pedagógico, pero descontextualizadas de las praxis reales de nuestro sur en materia de escuela, en particular, de los sectores populares, postergados, que egresan como semianalfabetos del sistema escolar, aún considerando la lengua oficial, y egresan como analfabetos puros en referencia a los lenguajes audiovisuales/multimediales".*[21] Es decir, donde la propia práctica se nos impone, esa realidad nos avasalla, y allí ¿cómo se juega la "interpretación"? La interpretación de una clase, de un contenido, de un texto, de un cuadro, de una "obra de arte". ¿Depende de la emancipación? ¿Por qué interpretar no es lo que nos dicen qué es y cómo es? ¿Cómo sería una interpretación emancipada en la que emerge una subjetividad? Sabemos que cada época posee medios para producir subjetividades. Seguramente, con la interpretación ya entramos en otra problemática, ¿o pertenece al mismo problema de cómo leemos la realidad y nuestra realidad? ¿Es nuestro deber aportar a esa interpretación que nos permite pensarnos en la posibilidad de emancipación? ¿O la emancipación tiene sentido dentro de un proceso de liberación?

En conclusión, podemos comenzar a pensar que aquello que nos atraviesa es un problema del relato, de la interpretación como posibilidad de relatar nuestras experiencias en nuestros espacios. En y con las escuelas y todos sus actores, desde los auxiliares, directores, profesores, alumnado, hasta el Ministerio de Educación, es relevante una interpretación, como praxis intersubjetiva, desde el estar en cuanto proyecto de identidad colectiva. El problema no es el artículo de tal o cual autor, incluso existen cantidad de

[20] Kusch, R. (1999), *América profunda*, Buenos Aires: Biblos, p. 161.
[21] Brenner, M., A. (2020), *Philippe Meirieu, ¿Philippe Meirieu?¿Hacia una pedagogía del sur?*, p. 4.

sitematizaciones que nos han ayudado a comprender las relaciones de poder, los vínculos humanos, la sociedad en la que vivimos, las instituciones entre tantas otras comprensiones. Por el contrario, nos interesa resaltar la interpretación, porque es la interpretación desde nuestro espacio/tiempo la que nos permite crear algo nuevo a través de distintas teorías que tomemos como válidas o no. Ahora, ¿para qué todo esto? Para no tomar lo dicho por un autor, como por ejemplo Philippe Meirieu, transpolando eso dicho a otro contexto, como el de Argentina, llamándolo "ésta es nuestra escuela", ¿no cabría la duda? ¿Cuál es nuestra escuela y cuál es la escuela que deseamos? Entonces, la pregunta se convierte en un anclaje a la tierra y deviene en el comienzo de una nueva interpretación, anclada realmente en nuestra tierra. La cuestión no es saber si las propuestas desde otros países son verdaderas o aplicables en nuestro país, lo que se trata de comprender es por qué tantos argentinos creemos en propuestas educativas desde el exterior y no desde nuestros propios conciudadanos. ¿Cuál es nuestro nudo en la acción de creer?

Bibliografía

- Vattimo, G. (1986), "Introducción" en *El fin de la modernidad*, Madrid: Gedisa. Pp.9 – 20.
- Brenner, M., A. (2020), *Philippe Meirieu, ¿Philippe Meirieu?¿Hacia una pedagogía del sur?*
- Meirieu, P. (2020). *«La escuela después»… ¿Con la pedagogía de antes? MCEP*. Disponible en http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/ (consulta: 9/05/2020)
- Kusch, R. (1999), *América profunda*, Buenos Aires: Biblos.