

Philippe Meirieu

 por Alejandra Birgin

Philippe Meirieu es un pedagogo con una prolífica producción y con una activa participación en las instituciones y los debates pedagógicos de las últimas tres décadas en Francia. Desde muy joven, Phillippe Meirieu militó en movimientos de educación popular y fue un activo “católico de izquierda”. Estudió Filosofía y también Letras en París. Trabajó como profesor en colegios y liceos. Defendió una Tesis de Estado en Letras y Ciencias Humanas en 1983. Por otro lado, asumió responsabilidades en la conducción de diversas instituciones ligadas a la formación y a la investigación en pedagogía. Participó del diseño y construcción de los IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) y dirigió el de Lyon hasta el 2006.

Desde entonces, retomó su cargo de profesor de la Universidad Lumière-Lyon 2. Entre 1997 y 1998 participó activamente de la consulta “Qué saberes enseñar en los liceos”, que fue la base de una amplia reforma de dichas instituciones que hoy esta desmantelada. Entre 1998 y el 2000, dirigió el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP). Entre 2008 y 2010 fue el director del canal de televisión para la educación, CapCanal. Creó en 1993 (y aun dirige) la colección Pedagogías de ESF. Su recorrido muestra que hace mucho ya que Phillippe es un «militante de la pedagogía». Pero a los 60 años (en marzo de 2010) aceptó encabezar la lista de Europa Ecologista para las elecciones en la región Rhône Alpes, donde obtuvo el 18 % de los votos (el mejor resultado de ese partido en toda Francia). Desde esa fecha es uno de los Vicepresidentes de la región, responsable de la formación a lo largo de toda la vida.

Phillippe Meirieu tiene más de 40 libros que han sido publicados en al menos diez idiomas, incluyendo el japonés y el árabe. Muchos de ellos tienen múltiples reediciones en Francia. Quizás la obra más divulgada sea *Apprendre...oui, mais comment*¹ cuya primera edición data de 1987 y hoy va por su 21 edición. En castellano contamos con más de diez de sus títulos traducidos. En nuestro país, su obra se ha ido incorporando a la formación de los docentes y pedagogos desde fines de los años 90. Phillippe visitó la Argentina dos veces, invitado por el Ministerio de Educación de la Nación².

¹ En castellano: *Aprender, si. Pero cómo ?* y fue editada por Octaedro en 1992.

² Ver Philippe Meirieu: ‘Educar en la incertidumbre’.

Revista El Monitor Nro 9, Setiembre/Octubre de 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina

Las tres últimas obras de Phillippe Meirieu aparecieron en 2012 y ninguna de ellas ha sido aún traducida a nuestra lengua. Por un lado, *Un pedagogue dans la cite*, que es una larga entrevista que le realiza Luc Cedelle, (un periodista de Le Monde especialista en educación) muy ligada a la historia y los debates alrededor de la pedagogía en Francia. Por el otro, *L'école et son miroir*, junto con Jean Bertrand Pontsalis: se trata de breves textos acerca de los problemas y debates centrales de la escuela de ayer y de hoy (rituales, autoridad, competencias) en un diálogo entre un psicoanalista y un pedagogo, con bellísimas imágenes. Por último, *L'école, le numérique et la société qui vient* es un libro colectivo en el que Phillippe Meirieu firma junto con D. Kambouchner, B. Stiegler, J. Gautier et G. Vergne una intensa conversación colectiva e interdisciplinaria acerca de los desafíos que implica para la escuela y la sociedad en su conjunto la cultura digital.

El material para la entrevista que aquí transcribimos fue tomado en dos momentos, ambos en Lyon, la ciudad en la que reside Meirieu. El primero, en mayo de 2011 en las instalaciones de Cap Canal, donde fue videofilmada. Esta primera parte la preparamos junto con Marcela Sosa³ y fue editada en diciembre de 2011, para la Colección de Materiales de Formación Docente-Ciclo Voces invitadas⁴, de la Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación y el Área de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba. La segunda parte data de diciembre de 2011, en el escritorio de la casa de Meirieu rodeado de retratos de antiguos y reconocidos pedagogos (Pestalozzi, Makarenko, Freinet, Montessori, Buisson) a los cuales hará referencia a lo largo de nuestra entrevista. La conversación fluye entusiasta alrededor de la pedagogía, tramando siempre con su propia biografía y volviendo, una y otra vez, a la formación del docente y del pedagogo.

Alejandra Birgin:- Cuando indagamos con atención tu biografía, en particular lo referido a tu historia intelectual, se reconoce el peso que tuvo la filosofía en ella. Mucho se discute hoy acerca de la “biblioteca” en la formación de un pedagogo. Con esa preocupación detrás, nos interesa detenernos en los giros operados en tu reflexión a partir del encuentro con ciertos pensamientos y pensadores.

3 Marcela Sosa es Profesora Titular de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas e Investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

4 Para visualizar la entrevista, puede consultarse <http://vimeo.com/31800827>

Phillippe Meirieu:- Yo comencé a dar clases desde muy joven y sin formación pedagógica. Debí formarme solo. Leí entonces a los 20/21 años libros de pedagogía, en particular los de Célestin Freinet, Maria Montessori, Janusz Korczak, es decir, los libros de los grandes pedagogos que marcaron la historia de la pedagogía. Me vi enfrentado a alumnos muy complicados porque daba clases en cursos donde se derivan a los alumnos con mayor dificultad. Y con esos alumnos difíciles tuve que intentar poner en práctica métodos pedagógicos para movilizarlos, para interesarlos, para hacerlos aprender. Sólo un tiempo después, a la edad de 28/30 años, cuando trabajaba en un colegio experimental, conocí la filosofía de la educación de Olivier Reboul, uno de los grandes filósofos de la educación en Francia. Conocí también la filosofía de la mano de Daniel Hamelin, que fue un maestro para mí en el sentido de que me enseñó el corazón de la cuestión educativa. Y luego tuve la suerte de conocer a algunos de los grandes filósofos de nuestro siglo, el siglo XX, que ya han fallecido, como Jacques Derrida, con el que pude trabajar en el programa de estudios de filosofía, y luego otros como Emmanuel Levinas o Vladimir Yankelevich. Creo que lo que me aportó hasta ahora la filosofía, y en particular a través de la obra de Emmanuel Levinas, es una sensibilidad particular en relación a la cuestión de la ética. De hecho, antes de mi encuentro con la filosofía, estaba en un registro más técnico y buscaba mis fundamentos ideológicos más bien del lado de la psicología. En el fondo, mi encuentro con la filosofía me llevó a relativizar un poco la importancia de la psicología en la educación y a enfocar mi reflexión en la cuestión del sujeto. Fue una especie de inversión epistemológica: allí donde, como muchos dentro del movimiento de lo que se llamó en Francia “la psicopedagogía”, pensaba que había que conocer bien al niño para poder enseñarle, empecé luego a pensar que había más bien que enseñar mejor al niño para aprender a conocerlo, y que el reconocimiento precedía al conocimiento, es decir que la afirmación es la anticipación de un sujeto aún cuando éste no está todavía construido, lo que permite entrar en una relación de alteridad que suscita la libertad del otro. Y encontré en la filosofía un medio para alimentar mi reflexión, para hacer frente a la cuestión que se plantea muy a menudo en la pedagogía sobre la motivación que se aborda por lo general de manera mecánica. Hay que motivar a los alumnos y para motivarlos vamos a partir de lo que les interesa, entonces vamos a ver si se interesan en las canciones en inglés o en los videojuegos y luego vamos partir de allí para introducir cuestiones más escolares. Esta cuestión de la motivación la percibí como una trampa: tenía la sensación de que si uno se quedaba mucho tiempo

encerrado en ella limitábamos al alumno a lo que le gustaba o a lo que ya conocía, mientras que partir de la cuestión del sujeto y de la movilización de su libertad de aprender, estaba abierto a horizontes más interesantes. Hay cuestiones esenciales que no emergen “naturalmente”. Entonces, en mi trayectoria, hay una especie de evolución entre el momento en el que aún estaba muy cerca de la psicopedagogía, en el que pensaba que la pedagogía se tenía que basar en la psicología, y el momento en el que estoy aún hoy, en el que pienso que la pedagogía es un conjunto de técnicas que tienen que articularse con una filosofía, y con una filosofía del sujeto que comprende la cuestión de la libertad pero también la cuestión de los límites, de la ley, de las normas, que comprende sobre todo la cuestión de la relación entre el sujeto y la cultura, porque creo que uno de los más grandes desafíos de la educación de hoy es la relación entre el sujeto y la cultura. Se trata de cómo movilizar a un sujeto para que se apropie de la cultura, y cómo hacer para que la cultura lo emancipe y a su vez le permita entrar en lo colectivo. Como dice Edgar Morin, la educación es hacer lazo entre una historia singular y una cultura que la preexiste; ese lazo moviliza el deseo y el mismo es constitutivo de la cultura. Porque una cultura viva es, para mí, aquella que re-liga lo íntimo con lo universal.

—En su último libro, *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*,⁵ Georges Snyders dedica un capítulo a los grandes pedagogos franceses de hoy. Y menciona dos: el GFEN (Grupo francés de la Educación Nueva) en tanto movimiento pedagógico y a vos, valorando especialmente el diálogo entre tu práctica docente y tu teoría, así como tu posición militante sobre las posibilidades de los jóvenes de aprender. De un modo muy interesante, da cuenta de la fuerte imbricación entre tu biografía y la configuración del campo pedagógico francés. Justamente, un problema y un desafío que tenemos los que leemos tu obra por fuera o lejos de sus contextos de producción, es que a veces desconocemos para quién escribís, desde dónde, en qué debate se inscribe. Es decir que, hay textos -creo que *Emilio*, *vuelve pronto se han vuelto locos!* es uno de ellos- en el que conocer las lecturas y recepciones en Francia da cuenta de, por un lado, las disputas en el campo pedagógico y de las ciencias sociales con respecto a las políticas educativas y por otro, de tu postura con respecto a ellas. Nos interesa particularmente la disputa entre pedagogos y republicanos, tan propia del contexto francés. ¿Qué nos podés decirnos al respecto, que nos ayude en la contextualización y lectura de tu obra?

—Es cierto que en Francia (y hoy podemos decir en el conjunto de los países francófonos), el debate público educativo es intenso. En particular, desde hace 30 años se ha visto agitado por una polémica entre, por un lado, los republicanos y por el otro, los pedagogos. Jules Ferry, que fue un republicano, el fundador de la escuela de la república, era también un pedagogo, él mismo propiciaba la pedagogía de Pestalozzi, y tenía como director de la instrucción pública a otro gran pedagogo, Ferdinand Bisson. Entonces, en el origen no hay oposición y, al contrario, en Jules Ferry la pedagogía está al servicio de la República, porque es la pedagogía la que va a convencer al conjunto de los franceses que forman parte de un Estado, de una nación, que lo que los une es más importante que los que los separa, que deben emanciparse y escapar del poder de los clérigos. Aunque la pedagogía no se opone históricamente a la República, progresivamente se construye un desplazamiento hacia una oposición entre demócratas y republicanos. Es en los años 80/90 que se construye en Francia esa oposición ampliamente importada de los Estados Unidos. No se trata de una oposición entre la derecha y la izquierda, creo que no habría que confundir ni uno ni el otro. ¿Qué es lo que opone a los demócratas y los republicanos? En regla general, la oposición entre los que insisten más sobre la verticalidad (los republicanos), y los que insisten más sobre la horizontalidad (los demócratas). En el fondo, para los republicanos hay valores trascendentales y que se imponen a todos, que no son negociables, y si hay una democracia, ésta se inscribe en esos valores, y debe obedecerlos y es al interior de esta verticalidad que debemos construir la sociedad. En el lado opuesto, están aquellos para quienes lo primario está en la horizontalidad, es decir, es el colectivo el que debe decidir y construir en conjunto un bien común que no debe estar predeterminado por ninguna verticalidad, por ninguna teocracia. La corriente de los demócratas incluye desde los demócratas constitucionales clásicos hasta los demócratas anarquistas, hasta los que piensan que ningún poder vertical de ninguna naturaleza es legítimo, es decir, empujan hasta el límite teórico de la democracia que es la abolición de todo poder legítimo, de toda autoridad exterior superior. Ahora bien, esta oposición republicanos/demócratas se fue desplazando progresivamente, y los pedagogos fueron percibidos o se posicionaron del lado de los demócratas, del lado de aquellos que quieren que sea el colectivo el que decida y allí están las pedagogías autogestionadas con una visión de la autoridad que está más al servicio del desarrollo de la personas que al servicio de la autoridad superior. En el debate público, de una manera extremadamente caricatural, hemos visto globalmente a los republicanos y a los

⁵ Snyders, Georges (2008), *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*, Ed Nouveaux Regards, Paris

demócratas oponerse: de un lado, los que bregaban por una educación con una autoridad muy fuerte de la cultura tradicional, del maestro, de la institución y de los métodos de transmisión autoritarios. A ellos se oponían los que sostenían una pedagogía cooperativa, una construcción del saber por parte del niño, y los que abogaban por una espontaneidad más o menos controlada. Ahora bien, los pedagogos no constituyen un cuerpo homogéneo, hay demócratas radicales, que tienen una posición ligada a la anarquía como Neill, el autor de *Libres enfants de Summerhill*⁶, y hay gente como Piaget, que piensa que el niño tiene que ser autor en la construcción de su propio conocimiento, y entre ellos hay grandes diferencias. Un punto fundamental es el debate acerca de lo que se podría llamar “la autoridad”. Y es ahí donde hemos visto esta oposición entre republicanos y demócratas transformarse en una oposición entre los republicanos y los pedagogos. Los pedagogos fueron cada vez más estigmatizados como los que rechazaban la autoridad de la cultura, del maestro, del estado, para inclinarse ante la todo poderosa voluntad del niño, como los que abogan por el niño rey, que prohíben la exigencia, que defienden el abstencionismo y abandonan toda forma de autoridad educativa para dejar que el niño haga lo que quiere.

—Es notable que esta discusión, lejos de esfumarse, mantiene una vigencia de varias décadas en el debate público francés, son categorías a las que se recurre con frecuencia. Allí a vos se te acusa de una “ideología pedagógica”. Me gustaría que nos detengamos en tu posición en esta polémica que venís reseñando, en particular en el modo de definir a los pedagogos.

—Mi convicción es que este ataque a los pedagogos es a la vez justo e injusto. Es justo porque es cierto que en el movimiento de los años 60 hubo pedagogías completamente no directivas, espontaneístas, que estaban absortas en la ilusión que bastaba ver al niño hacer para que descubra solo toda la cultura del mundo, pero hay que decir que los que pensaron eso fueron muy pocos. Dejando a un lado experiencias como la de Summerhill, no hemos visto muchos profesores que se pusieran al fondo de la clase a esperar que los niños descubran la cultura por sí solos. Esta crítica es muy injusta porque si miramos de manera más rigurosa, vemos que los pedagogos fueron los primeros en discutir, incluso en oponerse a las teorías de autogestión pedagógicas, fuimos los primeros a oponernos a la idea de que la espontaneidad del grupo permitiría construir la verdad, fuimos

los primeros en discutir que había una continuidad absoluta y natural entre la cultura del niño y la cultura escolar, y hemos sido muy a menudo extremadamente directivos. Entonces se criticó mucho a los pedagogos por haber abandonado las normas, confundiendo normalización con normatividad: la normalización es el hecho de normalizar a los individuos imponiéndoles el mismo perfil, el mismo marco, las mismas enseñanzas. En toda educación hay una parte de normalización, que es el aprendizaje del lenguaje, por ejemplo, el aprendizaje de formas y costumbres sociales. Pero los pedagogos piensan que la educación no es únicamente normalización sino que también es emancipación, es decir, capacidad dada al otro para desprenderse de las normas que le han inculcado. Y es ahí donde los pedagogos han insistido sobre la normatividad, que es otra manera de concebir la norma: cuando ponemos a estudiar a los alumnos hay normas que emanan de la actividad misma y de las exigencias de esta actividad. En otras palabras, para los pedagogos el trabajo precede a la norma, es en el trabajo que la norma tiene que emerger, y es a través de la norma que vamos a formar al niño para la vida social y para la libertad al mismo tiempo. Pero creo que el gran malentendido viene del hecho de que para aquellos que se autodenominan republicanos la transmisión no existe fuera de la comunicación y en realidad creen que la transmisión se hace a través de la teoría de la huella, es decir, que basta decirlo para que el otro absorba o asimile, no entienden que el otro es un sujeto, y que hay que crear las condiciones que posibilitan la transmisión... Los pedagogos saben que no basta con decretar, que la educación se construye, que es un trabajo lento, progresivo, y que debe inscribirse en el acompañamiento del otro. Entonces cuando con Michel DEVELAY escribimos el libro *“Emilio vuelve pronto, se han vuelto locos”*, era evidentemente una referencia a Rousseau, que fue uno de los primeros en decir que efectivamente la educación no es fabricación, que educar a un sujeto no es fabricar un individuo sobre un modelo prototípico preexistente, sino que es transmitirle conocimientos de manera compleja en situaciones elaboradas, y es darle el poder para que sobrepase él mismo aquellos conocimientos que le han sido transmitidos. Además de lo que ya señalé, en el debate francés subsisten quienes detestan a los pedagogos porque la pedagogía, en su movimiento mismo, traiciona lo que les importa en primer lugar a esos intelectuales elitistas: la pureza de la conservación de los saberes. La obstinación pedagógica en transmitir la cultura a aquellos que han sido alejados de ella impone una gimnasia intelectual y el uso de métodos que comprometen gravemente, a sus ojos, su preservación. ¡Espero que esté claro que no es esa mi posición!

⁶ En su versión traducida al castellano Neill, A. S. (1964) *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

—Me parece que en el campo latinoamericano este debate adquiere otra configuración. La tensión entre contenidos y formas de enseñanza, remite a veces a polémicas que arrojan a los saberes pedagógicos a lugares subalternos, desplazando peligrosamente una reflexión de mayor calibre y actualidad, como la que se abre al abordar la relación entre trabajo de mediación y transmisión de la cultura. Nos gustaría que te refieras especialmente a la relación entre pedagogía y didáctica, otro punto de fuerte debate hoy.

—Yo creo que la ausencia de trabajo sobre la mediación compromete la transmisión misma de la cultura. Ahora bien, hay una diferencia radical en los puntos de vista de la pedagogía y de las didácticas: la pedagogía trabaja sobre el encuentro entre un sujeto y una cultura, se interroga sobre los valores implícitos de lo que se trama en el acto de enseñar, sobre el proyecto de hombre y de sociedad que está en juego. Las didácticas hacen, cada una en su dominio, una especie de “zoom”: trabajan precisamente sobre la relación entre los alumnos y los conocimientos. Analizan cómo los conocimientos pueden ser presentados, experimentados, apropiados, formalizados, etc. Y lo hacen teniendo en cuenta múltiples variables y limitaciones (de las disciplinas, de las instituciones, de los imperativos sociales y técnicos). Y en ese sentido, son imprescindibles. Ahora bien, hay un debate interesante a dar frente a una cierta didáctica que llamo tecnicista: es una didáctica que solapa el acto de la educación bajo el acto de enseñanza, el acto de enseñanza sobre el de la transmisión y el acto de transmisión sobre la transposición de saberes eruditos en saberes enseñables. Es una didáctica que elude a la vez la cuestión del sujeto y de la cultura. Para mí, la educación escolar debe organizar el encuentro entre un sujeto movilizado y un saber vivo: es ese encuentro el que permite que los aprendizajes, más allá de su carácter utilitario, respondan esa pregunta que tanto me conmovió de Olivier Reboul (nuestro filósofo al que ya hice referencia): “¿Qué es lo que vale la pena que sea enseñado?” y el responde “Lo que libera y lo que une”. Justamente, la pedagogía se interroga sobre la manera en que la transmisión de saberes puede ser también emancipación del sujeto. Es decir, la pedagogía interroga el acto de transmisión desde el punto de vista de la educación y no sólo de la eficacia en la adquisición de saberes precisos. Dejame darte un ejemplo, Alejandra: cuando yo dirigía el IUFM de Lyon, cada vez que nosotros proponíamos un acercamiento que trataba de tener en cuenta diferentes variables, de reflexionar por ejemplo sobre la relación entre transmisión y emancipación, o entre lo cognitivo y lo afectivo, teníamos una fortísima oposición. Se trataba de un grupo de

especialistas en didáctica (tecnicista) que entendía que ese abordaje sólo iba en detrimento de un acercamiento disciplinar. Dicho de otro modo, para esa perspectiva la formación de los que enseñan sería suficiente (y quedaría finalizada) si solo se trabajase en los métodos de transmisión específicos de cada segmento del saber a enseñar. Yo considero que esa perspectiva excluyente va en detrimento de considerar la complejidad del acto de educar y, sobre todo, de la manera en que la transmisión se inscribe, en el plano individual y colectivo, en una dinámica emancipatoria. Como dice Jerome Bruner, “antes de ser profesor de matemática, de francés o de mecánica, todo profesor es profesor de escuela. La disciplina principal que la escuela enseña, vista desde el ángulo cultural, es la escuela misma”. Y la pedagogía es, justamente, la reflexión colectiva sobre lo que es “enseñar la escuela”.

—Nos interesa detenernos a conversar especialmente acerca de la formación docente, tema que ocupó muchas de tus producciones, preocupaciones y experiencias. ¿Qué estructura básica debe contener la formación de un profesor o una profesora hoy?

—Creo que en la formación de un profesor hay básicamente dos pestañas: una, a la que llamaría la pestaña técnica, la que releva las competencias. Porque ser docente es como ser panadero, técnico audiovisual o ingeniero, es saber hacer un cierto número de cosas: el profesor debe saber hacer su clase, escoger los documentos, evaluar a sus alumnos, castigar en buena ciencia y de forma humana, etc. Se trata de competencias, y yo creo que hay que formar en esas competencias, hay entonces que identificarlas y enseñarlas. Pero un oficio no se reduce jamás a la suma de las competencias necesarias para ejercerlo. Digamos que hacen falta competencias para ser profesor como hacen falta competencias para ser panadero, pero el profesor no sólo es aquel que sabe hacer cada una de las actividades que constituyen su oficio. Para mí el profesor es alguien que tiene una ética, es alguien que tiene un proyecto, y ese proyecto, se basa en lo que llamo la “educabilidad” de los alumnos. Creo que el profesor es alguien que tiene la suma convicción de que todo alumno es educable, es decir que ningún alumno puede ser dejado a mitad de camino, y que si un alumno fracasa, no es porque es tonto, es porque tal vez yo me equivoqué en algo. Muchos profesores pueden reaccionar y decir: “pero no es cierto, hay alumnos que son menos inteligentes que otros”. Tal vez sea así, pero nosotros debemos actuar como si todos fueran capaces de lograrlo, porque ello constituye el motor de nuestra actividad, aquel “foyer mythologique” en palabras de Cornelius Castoriadis de donde emana nuestro proyecto, el de transmitir y

emancipar a la vez. A partir del momento que decimos: “fracasa porque no está hecho para esto” nos detenemos, no buscamos más una manera de hacerlo salir adelante. Por otro lado, más concretamente, creo que todos los que se forman para enseñar, sea en la tarea o nivel que sea, deben tener una formación común que les permita tener una visión global y compartida sobre los problemas y las finalidades de la educación. Y por eso requiere una formación específica en la Universidad, en institutos de Pedagogía y de Didáctica, que esté abierta a aportes de las ciencias humanas y, necesariamente, a una dimensión filosófica. Ahora bien, junto con esa formación universitaria de alto nivel, hacen falta stages progresivos que culminen en una “práctica acompañada”. Cuando fui director del IUFM de Lyon inventamos una forma particularmente interesante de alternancia para evitar largos periodos de teoría y largos periodos de “prácticas”. Y eso cambió hasta la vida cotidiana del IUFM. La capacidad de tomar la buena decisión en el acto mismo de enseñar se forma en una práctica sólida y rigurosa de alternancia que incluya el descubrimiento de ámbitos variados, además de los establecimientos escolares, como centros culturales, bibliotecas, incluso empresas.

—Una cuestión interesante para pensar las nuevas generaciones de docentes y pedagogos, es el lugar que se le asigna a la historia de la Pedagogía en la formación docente, en tanto legado, en tanto producciones y andamiaje en el que podemos afirmarnos para lanzarnos a pensar nuevos problemas y nuevas prácticas. Cuestión que nos inquieta cuando se sostiene que nada de las características de la escuela moderna cuaja con las necesidades acuciantes del hoy. Entonces, ¿qué lugar para la historia de la Pedagogía en la formación de docentes que trabajan en una escuela tan atravesada por las cuestiones contemporáneas? ¿Por qué?

—Justamente en mi trabajo de investigador me interesé por indagar de dónde viene nuestra inventiva pedagógica, de dónde viene que Makarenko, Janusz Korczak, Jean Baptiste de la Salle, o Célestin Freinet hayan inventado métodos pedagógicos. Y bien, han inventado métodos pedagógicos porque un día decidieron que los alumnos que eran reputados como “ineducables” podían ser educados. La mayor parte de los métodos pedagógicos nuevos que han sido luego utilizados con todos los alumnos en el conjunto del sistema educativo fueron descubiertos con niños anormales, con niños antisociales, con niños con los que todo el mundo se desesperaba. Los dos mejores ejemplos, los dos que más he estudiado en mis obras, son dos ejemplos casi concomitantes del siglo XVIII, es el caso de Itard, este doctor que recogió a Víctor de

Aveyron, el niño salvaje (la película que hizo luego François Truffaut). Itard recoge a un niño que todo el mundo dice que es infradotado, y se va a decir a sí mismo: “yo voy a enseñarle a leer, lo voy a educar a pesar de todo”. Ahora bien, Itard no logrará enseñarle a leer a Víctor, pero sin embargo, Itard logrará hacer progresar mucho a Víctor, y en el camino, va a descubrir la casi totalidad de las herramientas que son utilizadas hoy en las pequeñas clases. Es más, Maria Montessori dice, ella misma, que lo esencial de las herramientas pedagógicas que utiliza fueron inventadas por Itard, el rompecabezas fue inventado por Itard, el buzón de correo en el que hay estrellas, lunas, cuadrados que los niños ponen adentro fue inventado por Itard, Itard inventó una gran cantidad de herramientas porque quería que Víctor aprenda, y es esta voluntad la que lo llevó a inventar todo eso. Y un segundo héroe de la educabilidad, de aproximadamente la misma época, es Pestalozzi, que en Suiza intento educar niños reputados ineducables, cuyos padres habían sido masacrados, que estaban en un estado de angustia extrema, que eran agresivos, etc., de los cuales nadie quería ocuparse. El inventó ahí un método de aprendizaje de escritura y de lectura que fue fabuloso y que fue muy utilizado. Tenemos ahí dos buenos ejemplos, con Itard y Pestalozzi, de lo que constituye el nudo del oficio de docente, este eje de la educabilidad del niño. En mi carrera estuve tan fascinado con el principio de la educabilidad, que lo llevé tal vez muy al extremo. En particular, no he sido siempre consciente de que bajo el pretexto de la educabilidad no se puede hacer cualquier cosa. El principio de la educabilidad debe ser asociado permanentemente al respeto de la libertad del otro, y esta dialéctica entre la educabilidad de todos y el respeto de la libertad del otro está en la base de la formación docente, se testea, se trabaja, y forma parte de esta formación que debe completar la formación técnica sobre las competencias... Entonces, yo creo que hoy la formación docente debe incluir una formación en competencias técnicas muy elaborada, pedagógica y didáctica, y debe incluir también una reflexión que trate sobre la ética, sobre el comportamiento cotidiano, sobre aquello que hace que el alumno se sienta motivado. Creo que el principio de educabilidad y el principio de libertad son dos principios necesarios y contradictorios, pero que deben ser mantenidos ambos a la vez porque constituyen la pareja fundadora de la profesión. Yo no puedo educar sin postular la educabilidad del alumno, pero no puedo tampoco hacer de la educabilidad un amaestramiento. Entonces estoy obligado a postular la libertad del alumno, pero la libertad no se construye en el vacío, la libertad tiene que ser alimentada con algo. Esa línea que hace a la libertad

y a la educabilidad compatibles, es el oficio de educador. El edificio teórico que construí alrededor de esta cuestión de la educabilidad se basó también en lecturas de Alain y de Althusser, de Kant y de Jacotot a través de Ranciere. Yo milito para que la formación de los docentes y los educadores, justamente, incluya el estudio de las grandes obras de la educación, de las grandes obras históricas, porque es en la frecuentación de estas obras de Janusz Korczak, de Pestalozzi, que los educadores de hoy encontrarán cómo otros lograron hacer compatibles estos dos principios. En una democracia, la educabilidad de todos y la libertad del otro son valores fundamentales, y el profesor es su garante.

—Vos participaste muy activamente en la creación de los IUFM, a fines de los 80. Estamos convencidos que constituyeron un hito en los modos de pensar y hacer la formación docente en tanto política pública, política de Estado, en particular en el énfasis y resolución que propusieron acerca de la formación en la práctica docente. Nos gustaría conocer tu opinión acerca de la situación de la institucionalidad de la formación docente hoy en Francia, donde desde hace tres años los IUFM han sido reemplazados por maestrías.

—La política educativa de Sarkozy ha sido catastrófica. Un lugar de virulento ataque que hoy constituye el principal tema a abordar es la formación docente en el sentido amplio del término, ya que la formación inicial ha sido sacrificada y la continúa desvitalizada. Se produjo la desaparición de la formación pedagógica de los enseñantes tanto en la formación inicial como en la formación continua, han desaparecido más de 60.000 puestos de trabajo docente, disminuyó enormemente la ayuda a los movimientos pedagógicos y de educación popular que ofrecían formación... Sobre todo, se dismantelaron los IUFM que estaban lejos de ser perfectos: hacía falta mejorarlos, sobre todo trabajando la progresividad de los stages y la articulación entre la práctica, la investigación y el trabajo colectivo. ¡Pero las herramientas para hacerlo existían! Todo ha sido minuciosamente desmontado. Resultado: la alternancia no existe más, a menos que la confundamos con una yuxtaposición aleatoria entre prácticas improvisadas y aportes teóricos impuestos. Resultado: hoy se puede ser profesor sin haber trabajado verdaderamente sobre la transmisión y sus exigencias, sin haber sido acompañado en la construcción de la capacidad de tomar buenas decisiones en el momento oportuno en una clase, sin haber formado parte de equipos...y sin saber nada de pedagogía, su historia y como esos saberes podrían aportarnos a hacer frente a los desafíos de la modernidad. ¿Quién les habla hoy de Jacotot, Itard, Herbart, Claparède o Freinet a los futuros profesores?

Estamos en riesgo de perder el hilo que nos ligaba a ellos. Me parece que un indicador brutal de las consecuencias de esa política es que el número de candidatos a los concursos para ser profesor ha bajado un 40% en dos años ¡El más bello trabajo del mundo convoca cada vez menos a los jóvenes!⁷

—Si pensamos en la relación entre tu *Frankestein educador*, ese libro que, justamente, afirma la transmisión y el *Referencias para un mundo sin referencias*, se nos abre una pregunta epocal acerca de la transmisión, su posibilidad misma en estos nuevos tiempos. Tiempos de proliferación ilimitada de imágenes e información, de nuevos medios y también de nuevas redes (¿qué mejor que mirar lo que sucedió en el mundo árabe hace pocos meses?) que ya son parte de la cultura de nuestros pueblos. ¿Cómo se declina esa afirmación respecto de la formación docente?

—La formación de los docentes es una problemática bastante nueva ligada esencialmente al deseo de democratizar el acceso al saber, porque mientras nuestras sociedades se contentaban con hacer aprobar a un pequeño porcentaje de los alumnos, podíamos tener docentes que funcionaban con ellos con complicidad cultural, salían más o menos del mismo medio, de la misma historia; los alumnos estaban ya casi formados cuando llegaban delante de ellos porque habían encontrado el tablero escolar al pie de sus cunas. Educarlos, no digo que fuera fácil, pero enseñarles requería más una comprensión de sus culturas que una verdadera formación pedagógica. Lo que renueva radicalmente la problemática de la formación de los docentes es la democratización del sistema educativo, es el deseo de una sociedad de no dejar que el saber quede reservado a una pequeña élite, sino que sea realmente accesible a todos, incluso a aquellos que no son socialmente privilegiados. Si queremos que el saber sea accesible a todos hay que desarrollar una pedagogía particular que no se contente con ver aprobar aquellos que están destinados a aprobar y con mirar fracasar a los demás y por eso, ¡la formación de los docentes es necesaria por la exigencia misma de democratización del conocimiento! Ahora bien, el contexto cambió y debo decir que el público también: los alumnos no son más los de hace 20 años, tampoco los de hace 10 años ni siquiera los de hace cinco años. Hoy hay fenómenos que relevan lo que llamo el impacto del “psicopoder”, es decir, el impacto de toda una serie de medios masivos, como la televisión, pero también internet,

⁷ Según Marcel Pochard, en *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant* (2008), se presentaban a concurso (en promedio) cerca de seis candidatos por puesto disponible para ser maestra/o o profesor/a. La tasa de selectividad variaba mucho por disciplinas: el 3% en filosofía, el 25% en letras modernas.

el teléfono celular, el conjunto de pantallas, etc. que cambian radicalmente la manera de pensar, de ver las capacidades mentales de nuestros alumnos. La aceleración en la que estamos hoy, la rapidez permanente, el culto de la inmediatez, el “zapping”, lleva a los alumnos a tener muchas dificultades. Es allí donde la escuela está llamada a hacer lo que un filósofo y hombre de letras de Lyon, Henri Maldiney, llama “la inversión de la dispersión”, es decir, a centrarse en el trabajo intelectual. Más aún, pienso que un cierto tipo de desarrollo liberal de industrias, de programas y de medios, tiene por objetivo explícito o implícito el de impedir el pensamiento, impedir pensar obligando a reaccionar enseguida, obligando a entrar en clichés prefabricados, impedir pensar diciendo permanentemente a la persona “consumí, consumí”, “hacé caso a tus caprichos”, y “tenés que comprar lo más que puedas porque es esta compra que constituye tu identidad”. Todo eso conduce a impedir el pensamiento, lo vemos en nuestros alumnos y eso impone a la escuela una restructuración en torno a esa función esencial que es, justamente, la emergencia del pensamiento. Creo que hoy la escuela debe ser organizada como un lugar donde haya tiempo para pensar. Porque la escuela es un lugar de desaceleración en un mundo de aceleración, es un lugar de reflexión en un mundo de inmediatez. Creo que los docentes tienen la necesidad de comprender las nuevas exigencias que la modernidad impone al profesor: los alumnos que tenemos hoy no son menos buenos que los de ayer, no tienen un nivel más bajo pero viven en un universo sobre exigido, en un mundo en ebullición, y en ese mundo en ebullición hay que construir espacios donde se enseñe a pensar y reflexionar. Tomemos el ejemplo de internet: internet les da a los jóvenes una cantidad de información absolutamente increíble, pero toda esa información llega sin ser jerarquizada; escribimos en un buscador y tomamos la primera respuesta. Entonces hay que enseñarles a los alumnos a no precipitarse, a no responder enseguida, a darse el tiempo de pensar y reflexionar. Creo que tenemos que pensar otra formación para los docentes porque la escuela cambió y hoy necesita aún más pedagogía que la escuela de hace 20 años, la escuela de hace 30 años o de hace 50 años.

—**En un tiempo atravesado por estos interrogantes y desafíos, existe un discurso público nostálgico (ampliamente difundido no solo en los sectores conservadores) que hace un llamado a la restauración escolar, recordando una escuela casi perfecta, sin fisuras ni contradicciones. Más allá de la «pedagogía negra», oculta, de aquella escuela que se recuerda como inmaculada, hay mucho para pensar ahí. A la**

luz de los rasgos que presentan las culturas contemporáneas, resulta inevitable preguntarnos por cuáles son las posibilidades de nuestras escuelas hoy.

—La escuela de Jules Ferry era laica pero estaba fundada sobre el modelo de la teocracia. De hecho, ¡nada es más religioso que el culto a la laicidad! Como claramente lo ha desarrollado François Dubet, nosotros vivimos hoy, en todas las áreas, el declive de las instituciones. Los principios que sostenían nuestras grandes instituciones republicanas se erosionan y su legitimidad (antes indiscutida) ya no se impone. En la democracia contemporánea, que es la del individualismo social, cada uno es su propio fin o reivindica serlo. La desinstitucionalización no es un fenómeno exclusivamente escolar, toca a la escuela tanto como a la justicia o a la medicina. En lo que concierne a la escuela, ella podía funcionar en tanto se hacían valer los beneficios que ella prometía. Pero ahora, que esos beneficios no son inmediatamente perceptibles o en muchos casos han desaparecido, la institución escolar se encuentra carente de legitimidad democrática. Es por eso que tengo la convicción que luego del periodo de Jules Ferry, aquel de la fundación estatal de la escuela republicana, hoy nos encontramos frente al desafío de la fundación colectiva de la escuela democrática. Si miramos alrededor, la escuela muchas veces se encuentra confrontada con situaciones inéditas, obligada a trabajar con quienes, en su mismo seno, están en una posición hostil con ella y para quienes no se han construido aún recursos pedagógicos creíbles. Por supuesto que no es un fenómeno nuevo en las escuelas, pero algo que sólo era marginal hoy ha cambiado de escala y de contexto. Es ahí donde yo propongo trabajar en reinstitucionalizar la escuela. ¿Qué quiero decir con esto? No se trata de restaurar el viejo régimen, claro. Es como el tema de la seguridad: hace falta que la clase, como todos los espacios públicos, sea un espacio de seguridad justamente para evitar el ascenso de la cuestión securitaria. Dar seguridad es, a mi modo de ver, construir el cuadro estructurante que permite trabajar sin tener que construir un arsenal de vigilancia y sanciones.

Hoy la promesa escolar, el “estudia y tendrás éxito” no es creíble. El pacto entre la institución escolar y los padres también está roto: muchos de ellos entienden a la escuela como un mercado en el cual buscan el mejor rapport calidad/precio. El desafío entonces es reinstitucionalizar la escuela hasta en su arquitectura. Si los liceos napoleónicos han funcionado bien (a mitad de camino entre el cuartel y el convento), es porque ligaban el orden y la meditación. Ahora bien, si reinstitucionalizar la escuela implica acondicionarla para suscitar posturas de trabajo intelectual, es esencial entonces re-matizar el tiempo y el espacio,

estructurar colectivos, instituir rituales capaces de soportar la mirada atenta e incitar la intención de aprender. Debemos, contra el saber inmediato y utilitario, reconquistar el placer del acceso a las obras. Pensemos, por ejemplo, en los liceos: hace falta verdaderos profesores principales, animadores de equipos, que hagan de interfaz entre la administración, los padres, los colegios y los alumnos. Porque si hoy miramos los liceos, es la atomización y el anonimato lo que reina. Creo que lo que habría que crear son “unidades pedagógicas funcionales”: 120 alumnos, confiados a una decena de profesores que sólo tienen esos alumnos y que pueden armar la organización que deseen. Hemos visto experiencias pedagógicas como la de Clysthene, de Bordeaux⁸, que funcionan muy bien. En fin, la misión de la escuela no debe reducirse a la adquisición de una suma de competencias, por más necesarias que ellas sean, sino que su objetivo es, insisto, el acceso al pensamiento. Es por la mediación de la obra artística, científica o tecnológica que el pensamiento se estructura y descubre un goce que no es el de la dominación sino el del reparto. Pensemos, por ejemplo, la hostilidad que hoy encontramos en las escuelas (y fuera de ellas). Se alimenta de una coyuntura global: del desempleo, de la exclusión, de todas las formas de guetización, etc. Pero no es cuestión de, bajo el pretexto de que los estudiantes son víctimas de la injusticia social, negar la conflictividad propiamente escolar. No hay que hacer de la injusticia real una “excusa sociológica” que, a veces, llega a parecerse a un derecho a la delincuencia. Hace falta abandonar ciertas simplificaciones demagógicas y asumir la alta complejidad que nos aleja de cualquier dicotomía. Es ahí donde el pedagogo debe tomar en cuenta tres exigencias, a mi modo de ver, inseparables: la comprensión (sin la cual el otro se siente menospreciado), la firmeza (porque el adulto debe encarnar las exigencias del trabajo colectivo) y la interpelación, que permite al joven superarse. Pero lo importante, desde mi perspectiva, es que esas exigencias se den juntas: la separación en la escuela de la función de escucha, de mantenimiento de cierto orden y de la enseñanza es una catástrofe educativa. Reinstitutionalizar la escuela es también hacer que estas funciones sean solidarias.

—En los últimos años se ha instalado la evaluación como una condición de cualquier política que se precie seria y a la altura de estos tiempos. Pareciera que sólo sabemos si hemos elegido el buen camino por

los resultados de la evaluación correspondiente, en la que priman instrumentos que miden la eficacia a través de los resultados del aprendizaje, dejando de lado apreciaciones más políticas y generales. Más aún, muchas reformas educativas de la última década son producto, consecuencia de los resultados PISA. Ahora bien, muchos análisis críticos se reducen a si evaluación si o evaluación no, menospreciando un dialogo que permita abrir la cuestión, que permita discutir por ejemplo las condiciones del diseño de la evaluación, sus usos, lo que se puede leer y lo que no en ellas. ¿Cuál es tu opinión al respecto?

—No puede ser que las evaluaciones nos dicten nuestras alternativas. Pueden aclarar, aportar información pero no nos exoneran de una reflexión de fondo, tanto política como pedagógica. Pero creo que ya es difícil escapar a las evaluaciones internacionales; corremos el riesgo de estar bajo su ala por largo tiempo aún... Me parece entonces imprescindible una reapropiación ciudadana de esas evaluaciones. Seamos claros: el problema no es la evaluación en sí misma. El problema son los criterios y métodos de evaluación. Creo que los criterios deben ser elaborados colectivamente y luego validados (por la representación nacional, por ejemplo). Si los organismos internacionales siguen con sus mismos criterios, habrá que armar “contra-evaluaciones” sobre nuestros propios criterios. Hay muchas alternativas que podríamos construir. Cuando yo era director del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP) lanzamos la operación “Carta para una escuela del siglo XXI”, que consistía en poner a las escuelas a trabajar en una colaboración estrecha con investigadores, con el objetivo de identificar en conjunto los nudos más importantes de los problemas escolares, recuperar información que ayude a comprender esas dificultades, programar trabajos colectivos, dimensionar sus efectos, etc. Esta operación duró algunos años y dio resultados muy interesantes en términos de movilización y de mutualización y también permitió avanzar hacia pedagogías más eficaces. Esos y otros me parecen caminos mucho más fructíferos que las maquinarias evaluativas absurdas. Sabemos que, de la mano de la evaluación se ha instalado la cuestión de las competencias. Habría que decir que tiene al menos dos ventajas: se aleja de la “ideología del don” por su carácter voluntarista y, por otra parte, llama la atención sobre la cuestión de la transferencia de conocimientos. Pero desconfío de la totemización de las competencias y, a fortiori, de su hegemonía por múltiples motivos. Me parece que el pilotaje de la enseñanza por referenciales de competencias lleva a la atomización de saberes en una multitud de comportamientos observables. Claro, es necesario que los docentes hagan permanentemente ese trabajo que

⁸ Es la experiencia de una escuela pública experimental creada en 2002 en Bordeaux que tiene como ejes la preocupación por la justicia escolar y la heterogeneidad de su alumnado. Véase Luc Cedelle, *Un plaisir de collèège*, Editions du Seuil, 2008

va de las finalidades a los comportamientos observables, pero eso es un trabajo propiamente pedagógico que permite construir situaciones de aprendizaje referenciándolas en situaciones que le dan sentido, se trata de una dialéctica a introducir en la clase misma. No es comparable con esa fijación a priori de los comportamientos esperados en referenciales de competencias yuxtapuestos que se le imponen a la escuela e invierten el pilotaje: en vez de pilotear finalidades, lo que se pilotean son comportamientos. En fin, lo que me preocupa es la confusión que se produce cuando, en lugar de quedar la cuestión de las competencias como un útil entre otros, se transforma en teoría del aprendizaje y en método de enseñanza. Algo parecido pasa con el lugar que se le otorga a la evaluación. En *Frankenstein educador*, en 1996, yo denunciaba vigorosamente todas las formas de “fabricación del hombre por el hombre” bajo la cobertura de la educación. Hoy observamos una obsesión por los resultados medibles, ¡que terminan siendo el comando de cualquier decisión!. Es que la lógica de la privatización penetró, más allá de las escuelas privadas, el servicio público mismo. Este año decía, en *Un pedagogue dans la Cité*, que el frenesí evaluativo de los últimos años se inscribe en esa misma línea: en la escuela hoy se opera por detección-derivación. Nos pasamos el tiempo en buscar aquello que es disfuncional y en orientar a los alumnos hacia los dispositivos especializados que funcionan, ellos mismos, como vertederos hacia otros dispositivos. Todo eso vacía las clases de su sustancia. Toda la institución toma un movimiento centrífugo: organiza la externalización del tratamiento de la dificultad y del fracaso escolar. Sintetizando, creo que asistimos a la emergencia de una nueva figura del liberalismo escolar fundada en la evaluación permanente, la externalización progresiva y la individualización sistemática. Desde mi lectura, se trata de un desmantelamiento inédito y diabólicamente eficaz del servicio público de educación.

—Philippe, desde hace mucho tiempo y de múltiples maneras estás particularmente implicado en el debate público francés sobre la educación. No sólo te encontramos en las librerías. Vos sostuviste columnas semanales en periódicos (como *La vie*, de Lyon), y mantenés también sistemáticos debates en ámbitos variados, desde el periódico *Le monde* hasta el sitio *Cafe pedagogique*. Además, has sido responsable de un Canal educativo⁹. ¿Quién es tu interlocutor? ¿Para quiénes escribís? ¿Eso se ha modificado a lo largo de los años?

⁹ Es también autor de una serie de 26 emisiones de televisión (emitidas por un canal público de aire) que se llamo La educación en cuestión, consagrada a los grandes pedagogos y a los grandes problemas que aborda la pedagogía.

—Como académico, cuando escribí mi tesis, la escribí para mis pares, es decir para los demás académicos. Creo que el académico escribe trabajos académicos que son sometidos a nuestros pares que van a intentar falsificarlo, es decir verificar si son trabajos que resisten el camino o si, por el contrario, deben ser discutidos e incluso invalidados. Pero yo siempre consideré que el académico no debía escribir únicamente para los académicos. Creo que el académico tiene un deber ciudadano, y que ese deber ciudadano es escribir también para el público en general, para quienes la cuestión educativa es una cuestión importante. Entonces, escribí también para los profesores, escribí para los formadores y luego escribí también para los padres y escribí incluso para los alumnos porque he escrito cuentos para chicos. Estimo que hay cosas por transmitir y que se pueden transmitir a diferentes niveles de edad, de preocupación y de complejidad. ¡Es también difícil hacer una buena divulgación! Exige mucho tiempo y hay que hacerlo con mucha exigencia por la calidad. Creo que los académicos no pueden contentarse con escribir para sus pares y criticar luego que la población no está informada de ciertas cuestiones o que no está lo suficientemente sensibilizada con los problemas de fondo. Para mí un eje prioritario son mis colegas profesores, y digo colegas profesores porque me considero a mí mismo primero como profesor, soy docente porque estoy motivado por el deseo de vencer, de transmitir, el deseo de compartir la alegría de comprender. Muchos docentes se encuentran a menudo en dificultad, desalentados, se sienten a veces angustiados porque no tienen las herramientas para comprender las situaciones que viven, y creo que a veces tenemos los medios para proveerles una cierta cantidad de libros que les permitan acceder a la inteligibilidad de ciertas situaciones educativas. Porque las situaciones educativas son complejas, entran en juego muchos parámetros. Una clase es muchas cosas: hay alumnos pero estos alumnos tienen una familia, miran la televisión, viven en un barrio, hay un profesor que tiene también él una historia, hay saberes por transmitir que están inscriptos en los programas, que están a su vez inscriptos en una cultura, y todo esto se hace en una institución que tiene sus propias reglas y sus limitaciones. Porque una clase es una situación compleja que a veces no es legible, es decir, que aparece como una especie de caos. Por eso, un pedagogo investigador es el que puede dar los elementos para comprender lo que ocurre en ese caos. Por eso, si un alumno no entiende, podemos entender que no entienda, y comprender que un alumno no comprende es ya mucho, es el verdadero comienzo de la pedagogía.

—Como venimos viendo también a lo largo de esta conversación, no sos nuevo en la política. Una preocupación permanente en tu vida ha sido la intervención en el espacio público como pedagogo, como educador. Pero en 2010 fuiste electo y tenés un cargo público por 4 años. Seguramente, hay mucho interesante para pensar entre la posición en el campo educativo y la opción por ser parte de las elecciones, tramando con el lugar que ocupa la escuela en la cultura y la sociedad francesas. A eso se suma el lugar de lo ambiental-ecológico en las luchas por la ciudadanía. ¿Qué de la Pedagogía se juega en esas relaciones?

—Para mí el pasaje de la vida profesional a la vida política es a la vez una ruptura y una continuidad: es una ruptura porque por primera vez en mi vida solicité un mandato electivo, y es el sufragio el que te inviste y que te da una responsabilidad ante los otros. Hay gente que pone una boleta con tu nombre en la urna, y eso es una verdadera ruptura. Al mismo tiempo es una continuidad porque en el trabajo que efectúo ahora me ocupo mucho de educación y formación. Pero es también una continuidad porque toda mi carrera fue estructurada en el esfuerzo para unir permanentemente las finalidades y las prácticas. Creo que uno de los mayores problemas que tenemos en la modernidad es que hay de un lado los que despliegan las finalidades generales y generosas, y del otro lado los que toman las decisiones que están por lo general completamente desconectados de las finalidades. Hace falta actuar de forma tal que las bellas intenciones que tenemos se encarnen en las prácticas y que las prácticas se refieran a las intenciones, y es muy complicado porque esta división de poderes es mortífera para la democracia, porque deslegitima toda forma de autoridad, les quita credibilidad a los que ejercen responsabilidades, y es contraria a lo que por mi parte siempre busqué construir, que es el bien común. Yo pienso que los intereses individuales son legítimos, que el bien común es otra cosa diferente a la suma de los intereses individuales y que se construye en el diálogo, en la dialéctica, con un trabajo extremadamente difícil. Para construir ese bien común, hace falta tanto la educación como la política. ¿Y la relación con la ecología? Lo resumo por lo general en dos preguntas, esenciales para la humanidad. La primera pregunta es: ¿qué mundo le dejaremos a nuestros niños? Y la segunda pregunta: ¿qué niños dejaremos al mundo? Y estas dos preguntas son para mí profundamente solidarias. Yo creo que los ecologistas se han preguntado a menudo qué mundo vamos a dejar a nuestros niños. Yo también me lo pregunto, todos los días, pero hay que preguntarse también qué niños vamos a dejar a este mundo. Vemos ahí que la educación y la ecología son las dos

caras de una misma realidad que es la interrogación sobre el futuro, esa es nuestra responsabilidad. En ese sentido, creo que hay una verdadera continuidad entre mi compromiso con la educación, con los niños, para que puedan simbolizar, actuar en el colectivo y no simplemente en la individualidad, y mi combate político por una sociedad más democrática y más respetuosa del mundo en todas sus dimensiones. Estoy convencido que la palabra maestra es la palabra “solidaridad”, somos solidarios con el mundo que nos rodea, con el mundo material, y también queremos que los seres humanos sean solidarios entre ellos. Creo que no hay que bajar los brazos.

En el cierre de la segunda entrevista, Philippe Meirieu dice:

—Como te comenté en nuestra conversación para la Universidad de Córdoba, estoy conmovido que trabajen sobre mis textos. Cuando los escribí estaba lejos de sospechar que del otro lado del mundo habría quienes se interesarían en ellos. Me conmueve aún más porque siempre he militado para que los hombres y las mujeres se lean entre ellos y ellas, porque pienso que nada es peor que aquello que los separa, y si mi trabajo puede modestamente unir a la gente y unirlos a ellos y unirnos entre nosotros, y bien, no habrá sido inútil... Por eso y por nuestras conversaciones, les estoy muy agradecido.

