

# Philippe Meirieu: de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada\*

Armando Zambrano Leal\*\*

## Resumen

### Philippe Meirieu: de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada

El estudio e investigación sobre el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu me ha permitido identificar tres grandes momentos claves en su formación: el de los aprendizajes, el filosófico y el político. Su pensamiento ha sido el resultado de una constante reflexión sobre la práctica. Desde sus inicios como profesor de francés milita en la pedagogía por objetivos, pero el estudio sobre los grupos y el análisis de los métodos activos le ofrece pistas para desarrollar e implementar el grupo de aprendizaje, terreno fértil de la pedagogía diferenciada. Este artículo muestra algunos aspectos de la pedagogía por objetivos y el paso que dio el pedagogo Meirieu hacia la pedagogía diferenciada.

**Palabras clave:** *métodos activos en educación, pedagogía por objetivos, pedagogía diferenciada, consejo metodológico, grupo de aprendizaje, Philippe Meirieu.*

## Abstract

### Philippe Meirieu: from pedagogy by goals to differential pedagogy

The study and research on the pedagogical thought of Philippe Meirieu has allowed me to identify three key moments in his educational proposals: the one of learning, the philosophical and the political. His thinking has been the result of a constant reflection on the practice. Since his beginnings as a French professor he practiced the pedagogy by objectives, but the study of groups and the analysis of active methods offered him clues for developing and implementing the learning groups, a fertile ground for the differential pedagogy. This article shows some aspects of the pedagogy by objectives and the move of pedagogue Meirieu towards differential pedagogy.

**Keywords:** *active methods in education, pedagogy by objectives, differential pedagogy, methodological advice, learning group, Philippe Meirieu.*

\* Artículo resultado de la investigación sobre el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu: "La pédagogie chez Philippe Meirieu: trois moments de sa pensée" (Tesis doctoral), Universidad Paris 8, Francia, 2006-2008. Número Nacional de tesis de doctorado 2008PA083804, <http://www.theses.fr/> o en la bibliothèque de l'Université Paris 8 (Francia).

\*\* Doctor en Ciencia de la Educación (Universidad Paris 8, Francia). Director y profesor de la Maestría en Educación, Universidad Icesi, Cali, Colombia. Correo electrónico: [azambrano@icesi.edu.co](mailto:azambrano@icesi.edu.co)

## Résumé

### Philippe Meirieu : depuis la pédagogie par objectifs à la pédagogie différenciée

Grâce à l'étude et recherche chez la pensée pédagogique de Philippe Meirieu, j'ai identifié trois moments clés dans sa formation : l'apprentissage, le philosophique et le politique. Sa pensée a été le résultat d'une constante réflexion sur la pratique. Depuis l'époque d'enseignant de français il montre son affinité vers la pédagogie par objectifs, mais l'étude sur les groupes et l'analyse des méthodes actives lui offrent des signes pour développer et expérimenter avec le *groupe d'apprentissage*, point de départ de la pédagogie différenciée. Cet article montre quelques aspects de la pédagogie par objectifs et la transition de Meirieu vers la pédagogie différenciée.

**Mots-clés :** *méthodes actives en éducation, pédagogie par objectifs, pédagogie différenciée, conseil méthodologique, groupe d'apprentissage, Philippe Meirieu.*

### Introducción

La investigación sobre el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu nos ha permitido identificar tres grandes momentos en su formación. El primer momento va de 1975 a 1990, y se le conoce como *de aprendizajes*. El segundo se refiere a su *pensamiento filosófico* y cubre el período de 1990 al año 2000. El tercer y último momento lo describimos como *político*, cuyo inicio situamos después del año 2000 (Zambrano, 2008). Cada momento tiene como característica el desarrollo de una cuestión por medio de la cual se identifican problemas relacionados con la pedagogía y la educación. Estos tres momentos cifran el desarrollo y la consolidación de su pensamiento, mediante la publicación de libros de referencia, artículos científicos, conferencias, etc. (Zambrano, 2009; Zambrano, 2011).

El momento de los aprendizajes nos ocupa en este artículo y sitúa el paso de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada. En este momento, Meirieu publica, entre otros libros: *Itinerarios de pedagogía de grupo: ¿aprender en grupo?* 2 tomos (1984a); *La escuela modo de funcionamiento: de los métodos activos a la pedagogía diferenciada* (1985); *Diferenciar la pedagogía: ¿por qué? ¿Cómo?* (1987); *Diferenciar la pedagogía en francés y en matemáticas en el colegio* (1987); *Aprender... sí, pero ¿cómo?* (1987); *Diferenciar la pedagogía: de los objetivos a la ayuda individualizada* (1989); *Enseñar, escenario para una nueva profesión* (1989).

Una característica de este primer momento es la construcción de dispositivos de aprendizaje cuya reflexión encontramos años después de la defensa de su tesis doctoral. En efecto, Meirieu dedica sus esfuerzos a comprender el acto de aprender, trabajo que le permitirá recorrer las pedagogías y los métodos de aprendizaje, el cual desembocaría en la publicación de su libro *La escuela, modo de empleo* (1985).

En este último libro, Meirieu reflexiona las corrientes pedagógicas y crea para ello un personaje conceptual (Deleuze, 1991, p. 61) llamado *Gianni*. De la mano de este personaje, él buscaba desvelar los rasgos característicos de los métodos pedagógicos. Los avatares y el sufrimiento vivido por Gianni lo llevan a realizar el balance de una época, sus pedagogías, los momentos y los efectos de las políticas escolares. Del lado psicológico, se encuentran las teorías de Jean Piaget, Carls Rogers y Lev Vigotsky, que han marcado el escenario pedagógico desde la segunda mitad del siglo anterior. Del lado sociológico, están el desarrollo de las teorías que explican el fracaso escolar. Del lado político, la creación del Colegio Único<sup>1</sup> y la Comisión Legrand eran objeto de debate (Meirieu, 1985, pp. 27-84). Digamos que el esfuerzo por visitar "el pasado pedagógico" de la sociedad francesa se presenta ante nuestros ojos como un ejercicio hermenéutico, en cuanto él busca comprender el sentido de las pedagogías, las políticas y la realidad escolar.

\* El Colegio Único es una reforma educativa que tuvo lugar en 1975 y puesta en funcionamiento a partir de la Ley de reforma educativa Haby de 1977. Se unificó la enseñanza, especialmente de los estudiantes de primero a tercero de bachillerato, permitiendo así la democratización en el acceso a la educación.

En sus primeros escritos, las grandes teorías pedagógicas no son objeto de su más vivo interés, pero se sirve de ellas para mostrar los límites de las pedagogías hegemónicas y explicar las preocupaciones que tenía frente al fracaso escolar. Gianni es la ocasión de volver sobre dichos límites. Este personaje conceptual le permite mostrar las virtudes de una verdadera *pedagogía del logro*, a través de la puesta en funcionamiento de una pedagogía del sujeto. Si es cierto que este personaje conceptual posibilita anunciar los alcances de una época y sus pedagogías, su definición de aprendizaje no es menos importante. En efecto, en el libro *Aprender sí, pero ¿cómo?* (1987) explora las condiciones de los aprendizajes en la escuela. La escritura de este libro muestra ya algunos rasgos de un pedagogo preocupado por salir de los dispositivos. La ética, curiosamente, surge en este momento, resultado del balance realizado sobre las tipologías de aprendizaje y una lectura filosófica y literaria de los aprendizajes. En este texto, *Itard* así como el *Menón* alimentan, de otro modo, su discurso pedagógico. Meirieu penetraría el corazón de los aprendizajes para mostrar, una vez más, su importancia en la educación del sujeto.

En el corazón del aprendizaje, de lo que se trata es de la ética; pues sólo ella permite sobrepasar las alternativas estériles de lo innato y de lo adquirido, del racionalismo y del empirismo, de la enseñanza y del aprendizaje. Sólo la ética permite que se instituya, de tiempo en tiempo y siempre suspendido a la determinación de los hombres, unos enclaves educativos donde se escapa a las simplificaciones del “haga como tú quieras” y del “haga como yo quiero” (Meirieu, 1987, p. 76).

Al tiempo que la reflexión ética toma importancia en sus trabajos, Meirieu critica los objetivos y propone una metodología del acto de aprender. Él desarrolla un modelo de tres elementos: *proyecto*, *invariantes estructurales* y la *variable sujeto*. Este modelo aparece consignado en el libro *Enseñar, escenario para una nueva profesión* (1989) (Zambrano, 2005a, pp. 141-158), y es el resultado de una reflexión científica sobre el rol social de la escuela, el lugar de los profesores y la importancia social del colegio único. La relación entre aprendizaje y profesor fue, para muchos, la característica mayor de esta época.

Las categorías y la necesidad de instrumentalizar la educabilidad del alumno es la fuente metodológica de la pedagogía diferenciada. El modelo es construido sobre los fundamentos teóricos de la *escuela nueva* y sus métodos activos, la pedagogía por objetivos y la pedagogía diferenciada. Cada variable es nutrida por una de ellas.

### De los métodos activos a la pedagogía por objetivos

Para Philippe Meirieu, el descubrimiento de la pedagogía por objetivos representa un nuevo momento en su proceso de formación intelectual. Este paso está vinculado con la necesidad de comprender los aprendizajes, una especie de *continuum* en la búsqueda de respuestas a la dificultad de aprender de sus alumnos. Para él, la reflexión sobre los aprendizajes tuvo lugar en 1975. La lectura de los pedagogos lo llevaría, un poco al azar, a descubrir esta tecnología. Si una lectura filosófica de la pedagogía ocupa un lugar central en su proceso de formación, las jornadas de formación le ayudarán mucho más. El descubrimiento de esta pedagogía muestra en su pensamiento un balanceo teórico y práctico, puesto que él va de la lectura a la actividad —jornada de trabajo— y viceversa.

En el siguiente párrafo vemos la necesidad que tenía de dotarse de instrumentos para hacerle frente a las prácticas de aprendizaje.

Muy rápido, por el azar de mis lecturas, encontré la pedagogía por objetivos. [...] gracias a algunas jornadas de trabajo bajo la dirección de Etienne Verne del Instituto Superior de Pedagogía. El discurso sobre los objetivos me sedujo rápidamente. Había allí una manera de aclarar las cosas de forma satisfactoria, un instrumento que parecía finalmente eficaz para luchar contra el fracaso escolar. Me lancé con cuerpo y alma en un frenesí taxonómico y me volví un virtuoso de la construcción y elaboración de objetivos (Meirieu, 1997, p. 35).

Sin renegar de la dimensión ideológica de los objetivos, esta corriente de pensamiento pedagógico se introdujo durante los años setenta en el sistema

escolar francés (Hameline, 2000). Según Hameline, la pedagogía por objetivos era ante todo una tecnología.

La tecnología de los objetivos pedagógicos es, en efecto, un instrumento de la formación inicial o permanente. Pero ella no controla, de ninguna manera, una totalidad como aquella que puede encerrar la noción de "pedagogía" (Hameline, 1991, p. 32).

Esta verdad está ligada a la idea según la cual la actividad pedagógica no se reduce a los procesos de enseñar y a su tecnología implícita, sino a los ideales de una pedagogía humanista, inteligente, arraigada en las situaciones sociohistóricas, determinada por los hechos económicos, proyectos políticos, valores de referencia, interacciones entre los sujetos (Hameline, 1991, p. 31). Esta "pedagogía" se interesó más en los procesos tecnológicos de la enseñanza y desarrolló una técnica traducida en objetivos.

La palabra "objetivo" era ambivalente. Frente a tal ambivalencia, No afirmaría en los años ochenta que

[...] la palabra objetivo fue primeramente un calificativo en relación con la noción de apuntar, [...] y se sustantivó por la desaparición del nombre que él cualificaba: se dice hoy el objetivo de una lente o de un ataque. Debido a la extensión del sentido que hay en esta última expresión, el término designa ahora la realidad claramente definida que debe alcanzar una acción en curso (1987, pp. 14-15).

En 1980, esta pedagogía deviene una ideología de referencia en Francia.

Por la tecnología de los objetivos y el discurso que esta tecnología desarrolla, es una teoría general de la acción que irrumpe en el campo educativo y no impone ningún valor más que el de su eficacia que de hecho exalta los valores de eficacia y operacionalidad y todas aquellas que son su corolario (Hameline, 1991, p. 32).

Es en este sentido que Philippe Meirieu leerá el texto *Definir los objetivos de la educación* de Gilbert y Viviane de Landsheere (1978), así como uno de los libros escritos por Daniel Hameline, *Los objetivos pedagógicos* (1979); la traducción en francés de los

libros de Benjamin Bloom ocuparon un buen lugar en sus lecturas. El joven pedagogo Meirieu descubrirá, en esta pedagogía, el medio para organizar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Esta pedagogía anticipaba los procesos de aprendizaje y buscaba que todos obtuvieran buenos resultados. Se detenía en la capacidad, los prerrequisitos, las habilidades psicomotoras, las actitudes psicosociales, así como en las competencias cognitivas. Con esta pedagogía, el joven profesor Meirieu descubre un filón para su técnica pedagógica. Este descubrimiento sella también una nueva etapa de su formación. Según él, el instrumento permite reflexionar los valores de la educación, los objetivos del aprendizaje y su enseñanza. El objetivo se tradujo en el medio para promover los valores humanistas de la educación.

El hecho de haber adoptado el objetivo como recurso de enseñanza lo alejará de los métodos activos. Finalizando 1970, él observa una contradicción entre los métodos activos y la pedagogía por objetivos. Esta contradicción tendrá lugar en el plano de la motivación; percibirá un filón fecundo para la reflexión pedagógica.

Los métodos activos representaban, de alguna manera, un esfuerzo de finalización de los saberes que al reemplazarlos en las situaciones "naturales", les permitía a los alumnos comprender la necesidad funcional y les daba la posibilidad de obtener un sentido. La pedagogía por objetivos al formalizar los saberes en largas cadenas de razón simples y prácticas [...] garantizaba la apropiación de los conocimientos en la mayoría de alumnos (Meirieu, 1997, p. 36).

La diferencia entre "métodos activos" (Ulmann, 1982, p. 151) y "pedagogía por objetivos" (Hameline y Jornod, 1995, pp. 65-69) reside en que, para aquellos, el sentido y la situación natural de aprendizaje de un saber es lo más importante, y para estos lo es su instrumentalización. Los objetivos tenían sentido para el profesor al dirigir la situación de "creatividad" del niño y anticipar los aprendizajes, mediante la organización de objetivos simples y prácticos. En resumen, se trataba de anticipar, organizar e instrumentalizar

el aprendizaje. Esta diferencia la estudia Philippe Meirieu y a partir de aquí deviene un ferviente militante de esta pedagogía. Haber militado en ella muestra a un joven profesor en búsqueda de dispositivos, discursos y técnicas pedagógicas, quien va de lo teórico a lo práctico. Pero su ejercicio intelectual consistió, entre otras, en elaborar la síntesis entre estos modelos y proponer uno nuevo sobre la base de la *diferencia, sentido, objetivo y anticipación* de los saberes. Una vez articulado el nuevo modelo, inicia su militancia en la pedagogía diferenciada.

Mientras que los primeros [métodos activos] trabajaban de inmediato en la complejidad, los segundos [pedagogía por objetivos] se esforzaban por simplificar; mientras a nombre de la eficacia en la producción, los primeros corrían el riesgo de excluir del grupo a los menos competentes, los segundos contenía un peligro mayor de atomización de los conocimientos en una presentación lineal que corría el riesgo de hacerle perder toda significación a los aprendices. Pues bien, desde este momento y en los intentos de los años 1975 me convencí que los dos procedimientos podían articularse y que éste era el desafío mayor (Meirieu, 1997, pp. 36-37).

### De la pedagogía diferenciada al consejo metodológico

Después de 1960, la historia de la pedagogía francesa traza tres grandes momentos. Un primer momento, conocido como *pedagogía del dominio*; el segundo, el de la *pedagogía por objetivos*, y el tercero, que reviste la denominación de *pedagogía diferenciada*. Meirieu se convierte en un ferviente militante de esta última a finales de los años ochenta.

Pero ¿de dónde proviene esta pedagogía? Según Louis Legrand, la pedagogía diferenciada es indisociable de un proyecto global, educativo y social hacia una sociedad más democrática, más justa, más igualitaria, una sociedad sin jerarquías, sin dominación (Legrand, 1983, p. 283). Ella tiene su génesis en la transformación del sistema escolar y la supresión de las especializaciones en 1975, traducándose en

un gran campo de experimentación desarrollado en dos tiempos, entre 1967 y 1980. El primer tiempo está delimitado por la idea de una concretización y unificación de las estructuras del Colegio Único; el segundo tiene por objetivo hacer adquirir a todos los alumnos el máximo de conocimientos, con el fin de favorecer la inserción social y la democratización, privilegiando el desarrollo, la socialización y la autonomía. Ella establece las grandes orientaciones de la pedagogía diferenciada, medio a través del cual le permitirá a cada uno alcanzar los objetivos comunes en el seno del sistema escolar unificado. Adaptarse a la diversidad de los alumnos, a las diferencias de los conocimientos, de las competencias, de las habilidades, impone individualizar al máximo y diferenciar la pedagogía "a través de los métodos, los procedimientos institucionales y las técnicas, y, en función de la necesidad de los contenidos, traducidos en objetivos comportamentales" (Legrand, 1983, p. 298).

La pedagogía diferenciada tiene los siguientes principios: 1) los alumnos son diferentes por sus conocimientos, por sus centros de interés y por sus actitudes; 2) la diferenciación puede organizarse en distintos niveles: las situaciones y los agrupamientos, las actividades y las aproximaciones, las ayudas, los niveles de decisión, esto, para evitar la jerarquía y para luchar contra las desigualdades; 3) por la consideración de la homogeneidad y la heterogeneidad; 4) la lucha de la escuela contra la exclusión, el reconocimiento de las condiciones sociales y la mirada global sobre el alumno a nivel cognitivo y afectivo es un asunto de diferenciación pedagógica. La escuela debe volverse lugar de vida y la acción del profesor debe inscribirse en esta exigencia societal.

A nivel de las corrientes pedagógicas contemporáneas, la pedagogía diferenciada es un desarrollo superior de la pedagogía del dominio y de la pedagogía por objetivos. En efecto, el desarrollo de las corrientes estadounidenses en materia de pedagogía afecta a Francia e inspiran sus políticas escolares. Los años sesenta dan cuenta de esta influencia histórica sobre el sistema escolar francés. La *pedagogía del dominio*, propuesta por Bloom y Carrol en Estados Unidos, y la *pedagogía por objetivos*, aplicada en Francia entre 1970 y 1980 (Reunier, 2004, p. 5), permitirán el nacimiento la *pedagogía diferenciada*. Esta hace

parte de la larga historia de la pedagogía que no para de gravitar entre frontal y activo, métodos y técnicas, *techné* y *poïesis*. El acto de aprender es el nudo de las pedagogías activas (Ruano-Bourbalan, 2007, p. 41); de ahí el lugar preponderante de lo cognitivo. Por su parte, los dispositivos pedagógicos construidos en el horizonte cognitivista cumplieron un rol decisivo en la historia del discurso pedagógico contemporáneo. Según Legrand, la pedagogía diferenciada “se inspira de la pedagogía del dominio que consiste, a partir de programas idénticos, tratar a los alumnos en función de sus necesidades” (Legrand, 1996, p. 123). Para otros, ella está fuertemente vinculada con los estilos cognitivos, pues cada niño maneja su aprendizaje de manera individualizada (Astolfi, 1996, p. 22).

Desde el punto de vista de los actores, la pedagogía diferenciada instala una corresponsabilidad entre sujetos, instituciones y saberes transmitidos: del lado de los profesores, mediante la situación-problema, la organización y las construcciones de situaciones de aprendizaje; del lado del alumno, por medio del itinerario de aprendizaje, sus capacidades intelectuales, estilos cognitivos y los saberes disciplinarios. La dimensión política de esta pedagogía se expresa también a través de la lucha contra las desigualdades escolares, sociales, la exclusión de saberes. Ella es un medio para luchar contra las prácticas de exclusión social, favorece la construcción de una sociedad justa, democrática y equilibrada. Si la escuela no resuelve los males de la sociedad, por lo menos está obligada a contribuir en esto. A través de los saberes transmitidos, la pedagogía diferenciada es un instrumento de libertad y de autonomía. El medio para alcanzarlo se encuentra en las nociones de *grupo*, *interés*, *necesidad* y *diferencia*.

Dado que esta pedagogía tiene sus raíces en el concepto de *diferencia*, esta se sitúa en varios niveles. Primero,

[...] socioculturales —valores, creencias, historias familiares, códigos de lenguaje y tipos de socialización según el origen social—; segundo, cognitivos —procesos mentales de adquisición de conocimientos según las representaciones de los estadios de desarrollo operacionales— y, finalmente, los psicoafectivos —lo vivido y la personalidad de los

individuos, la motivación, la voluntad, la creatividad, curiosidad y ritmos de aprendizaje— (Fournier, 1996, p. 117).

Ella busca responder a los problemas vinculados con el contexto de la cultura, los problemas cognitivos y afectivos que vive un alumno en situación de aprendizaje. En efecto, el alumno es el centro del proceso escolar, pero para esta pedagogía la relación de los alumnos con la cultura, lo afectivo y lo cognitivo, así como los métodos pedagógicos empleados de manera frontal, explican el fracaso o el logro escolar. Es por esto por lo que ella es una pedagogía altamente política.

Asimismo, la pedagogía diferenciada se inspira de las teorías sociológicas del fracaso escolar. La desigualdad de oportunidades se expresa en el eslogan retomado de Bourdieu, “indiferencia a las diferencias”. La reproducción de estas desigualdades y de la imposibilidad de una verdadera democratización escolar encuentra su expresión en la reproducción cultural.

Para que sean favorecidos los más desfavorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos es necesario, es suficiente, que la escuela a través del contenido transmitido, los métodos y las técnicas de transmisión y los criterios de juicio, ignore las desigualdades culturales entre los niños de clases sociales diferentes (Bourdieu, 1996, p. 336).

Recordemos que esta tesis mostraba, en la década de los sesenta, por vez primera, el peso social del fracaso escolar y las debilidades de la democratización escolar. De acuerdo con Perrenoud, tres etapas de la democratización podrían explicar el desarrollo de esta nueva pedagogía:

Una primera, caracterizada por las políticas escolares eficaces frecuentemente dirigidas a la descentralización de los establecimientos; una segunda, forjada en el marco de las reformas de la escuela media, el colegio, los contenidos y, finalmente, una tercera relativa a los establecimientos y aulas de clases: uno se da cuenta en última instancia que la lucha contra la desigualdad debe ser llevada a nivel de la misma enseñanza (Perrenoud, 1997, pp. 33-34).

Miedo de aprender transformado en fracaso de aprender, resistencia respecto de los aprendizajes, obstáculos sociales, culturales, institucionales reproducían esta batería de instrumentos perversos del sistema.

En el aula de clases, la relación con el saber es el objeto de una microsociología y la pedagogía está siempre en búsqueda de nuevos dispositivos para favorecer los aprendizajes. "Es, entonces y solamente entonces cuando la pedagogía diferenciada, a través del nivel de saber a adquirir, se justifica plenamente y tiene todas las oportunidades de poder ser puesta en funcionamiento de manera eficaz" (Boimare, 2005, p. 76), pues, al trabajar en la clase, ella explica los obstáculos que deben superarse. Los problemas de la contextualización serán, asimismo, el objeto de medidas políticas no solamente a nivel nacional, sino también a nivel europeo (Bertochinni, 2001, pp. 273-282).

En definitiva, la pedagogía diferenciada es el resultado directo de las políticas introducidas después de los años setenta y ochenta del siglo anterior. El colegio único, la Ley de Orientación, los saberes y la consulta sobre los liceos muestran una tendencia democrática en Francia (Zambrano, 2011). La individualización del proceso y la homogeneidad de los contenidos promovían una nueva gramática escolar para enfrentar la dificultad de los aprendizajes de los alumnos. Ella es una respuesta a los problemas de igualdad escolar, las dificultades vividas por un sujeto y su proceso de aprendizaje. Ella también es un dispositivo cognitivo, afectivo y social para responder, en el aula de clase, a las demandas de mejoramiento pedagógico. Para algunos, ella es un nuevo dispositivo; para nosotros, una transformación de la pedagogía por objetivos. Ella es definida por Meirieu bajo la forma de una dinámica inacabada.

La pedagogía diferenciada es esto; no una sistemática, pero sí una dinámica jamás acabada: buscar unos puntos de apoyo en la red compleja del acto de aprendizaje, hacer de éste las bases para una acción cada vez más rigurosa y, a la vez, más libre (Meirieu, 1985, p. 127).

Esta dinámica está dada por los aprendizajes, en efecto, pero también por la tensión entre la homogeneidad y

la heterogeneidad. La escuela es, desde el punto de vista social, una estructura homogénea; desde los sujetos, heterogénea, y desde los saberes, las dos a la vez. Esta heterogeneidad se traduce, de acuerdo con los postulados de la pedagogía diferenciada, por un trabajo metodológico en relación con las capacidades cognitivas de los alumnos, los ritmos de aprendizaje, y las diferencias sociales, culturales y religiosas. Los contenidos disciplinarios son homogéneos, pero sus prácticas heterogéneas. La educación escolar de un sujeto gravita entre homogeneidad y heterogeneidad; el vínculo de estas dos dimensiones es la finalidad de los dispositivos.

Esto explica por qué Philippe Meirieu, en los años ochenta, se convierte en un ferviente militante de esta pedagogía. Encuentra en ella un discurso renovado sobre tres aspectos: los fines sociales de la escuela, el rol social de los aprendizajes y las finalidades de la educación de un sujeto en términos de libertad y autonomía. El primer aspecto es importante, pues logra comprender su verdadera lucha: transformar la escuela para construir una nueva sociedad, y defender la escuela por medio de los principios de una pedagogía laica. Esta lucha es, en efecto, dada a través de los aprendizajes.

Combatiremos hasta el límite de nuestras fuerzas para convencer a los profesores y a los políticos del sistema educativo de introducir modalidades de reagrupamiento de los alumnos sobre un modelo coherente de aprendizaje, reguladas por un consejo metodológico, pensadas sobre el mismo modelo; es por esto que no podemos hacerle creer a los otros que todo lo que se juega en el aula de clase obedece a la lógica del decreto (Meirieu, 1989, p. 133).

### **Del grupo a la pedagogía: un camino**

El paso de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada que realiza Meirieu tiene su explicación en el estudio y la exploración de los aprendizajes. Un tema clave en este ejercicio fue la investigación que realizó sobre las *tipologías de grupo*, el cual tuvo lugar a finales de 1970 y se desarrolló en el marco de la pedagogía por objetivos (Amigues y Zerbato-Poudou, 1996, p. 167),

cuyo apogeo tuvo lugar gracias a los presupuestos behavioristas que marcaron la psicología americana de inicios del siglo xx (Ropé, 1996, p. 35). La transformación en pedagogía diferenciada y la puesta en marcha de las experiencias de innovación pedagógica configuran el contexto.

Debido a que los años setenta y ochenta fueron ricos en reformas y apogeo de las innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje escolar, esto favorece en Meirieu el estudio sobre los grupos. Entre las reformas y los cambios vividos en el sistema escolar francés durante esta época, la más importante fue la definición de los contenidos de la enseñanza.

La importancia dada a los conocimientos para todos los estudiantes sin importar su procedencia social; la afirmación de la idea según la cual la transmisión de conocimientos no era exclusivamente del resorte de la escuela; la institucionalización de la formación continua generaría un sentimiento compartido en el sentido en que los puntos de vista sobre la educación de las personas ya no era exclusivamente del resorte escolar (Tanguy, 1994, p. 23).

Por otro lado, en el sistema escolar circulaba un concepto clave. Se trataba del *objetivo*, el cual se transformaría posteriormente en *competencia*. Mientras aquel designaba el medio y la finalidad del aprendizaje, esta organizaba los procesos de enseñanza. La competencia devendría una noción que envolvería al objetivo, la finalidad y el objeto, y está ligada a las disciplinas escolares. Las competencias serían, finalmente, un desarrollo de la enseñanza, resultado de las políticas y de la influencia de la empresa sobre la escuela. “La redefinición de los contenidos de enseñanza a partir de las nociones de objetivo y de competencia es justificada por la necesidad de producir las condiciones de sentido en los saberes escolares” (Tanguy, 1994, p. 28).

Si el objetivo y su transformación en competencias eran la noción clave entre los años setenta y noventa, y si ellas dominaban el panorama escolar, la creación del Consejo Nacional de Programas, la promulgación de la Ley de Orientación (1989) y la expedición de la Carta de Programas forjarían una nueva gramática institucional expresadas por estas nociones: “objetivo,

competencia, evaluación, contrato” (Tanguy, 1994, p. 32). En el apogeo de las nuevas disposiciones normativas, los métodos activos eran el marco de referencia de las prácticas escolares. El lugar central que ocupaba en niño en los procesos de aprendizaje era una realidad social de actualidad.

En este contexto, la cuestión de los aprendizajes escolares era un asunto importante. Los años ochenta y la década siguiente serían ricos en este plano. A pesar de esto, no existía una sistematización de las tipologías de grupo, mientras que los expertos, después del nacimiento de los métodos activos, apoyaban su actividad pedagógica con la organización de grupos. El interés por los aprendizajes anima a Meirieu a iniciar un trabajo de investigación en esta perspectiva. Una de sus hipótesis de trabajo consistía en demostrar que si bien los métodos activos promovían el trabajo centrado en el alumno, el profesor cambiaba muy poco la técnica; este último permanecía frecuentemente en una pedagogía tradicional. El grupo es un mecanismo de reproducción social. Los grupos ocultaban la realidad de los aprendizajes y, en la mayor parte de los casos, reproducían la lógica económica, política y la moral dominante. En efecto, el grupo era una especie de “renovación pedagógica” que operaba sobre bases políticas, sociales y de producción; oscilaba entre poder, actividad y libertad. Pero ¿estaban los profesores dispuestos a hacerle frente a esta reproducción? ¿No se trataba de una adecuación discursiva insuficiente para redefinir el acto pedagógico?

Para el institutor o el profesor que busca comprometerse en una empresa de renovación pedagógica, el primer objetivo es vencer el funcionamiento impositivo y abstracto del curso magistral para poner a sus alumnos en situación de actuar y de operar los aprendizajes por ellos mismos [...] este retorno a la actividad del alumno se traduce, con frecuencia, por la conformación de grupos de trabajo donde deben alcanzar sus logros en un clima de libertad (Meirieu, 1984a p. 11).

Haber atravesado la historia de los grupos le permitió descubrir las bases teóricas de las “pedagogías”. En esta experiencia, Meirieu percibe una materialidad, una física, referentes prácticos para actuar en el aula



de clase. Él observa un cuadro teórico, un conjunto de nociones, todas diferentes las unas de las otras. Aun más, el grupo y sus tipologías lo conducen a profundizar la realidad del aula de clase y a responder a dos cuestiones presentes en sus años de adolescencia: *la preocupación de sí y la libertad del otro* (Zambrano, 2005a, pp. 432-433). Por otro lado, su posición como alumno, la libertad y la relación con el otro lo conducen a buscar en los grupos respuestas a esta cuestión. El grupo es una totalidad y una individualidad a la vez.

### La pedagogía y su física: el grupo de aprendizaje

Como resultado de la investigación sobre las tipologías de grupo y el descubrimiento del postulado de la *educabilidad* (Meirieu, 1995, *la opción de educar*), Meirieu se propuso instrumentalizar los aprendizajes. Para esto, crea el *grupo de aprendizaje*. Este dispositivo es también el resultado de la investigación realizada entre 1978 y 1982 sobre los grupos y la interpretación de las dificultades del acto de aprender. El paso por esta experiencia está unido a la necesidad de validar una hipótesis a nivel cognitivo.

Con el fin de precisar y validar la hipótesis, reconociendo en el grupo de aprendizaje un simple método, es decir, una manera de administrar, durante un tiempo y un objetivo definido, las relaciones de los alumnos entre sí y con el saber. Es una situación original de la cual nos queda por definir su alcance? [...] hemos buscado comparar los efectos del grupo de aprendizaje respecto de otras prácticas (Meirieu, 1984b, p. 82).

Recordemos que su investigación sobre los grupos apuntaba a comprender la relación entre educación y aprendizajes, y para ello se apoyaría, entre otros, en los trabajos teóricos de Louis Brunelle (1973; Brunelle y Chapuis, 1976), quien le permite comprender la estrecha relación entre *cognitivo*, *grupo* y *no directividad*. Otros especialistas de la psicología cognitiva complementaron sus investigaciones. Por ejemplo, estudia esta psicología para ejercitarse en la organización de los aprendizajes. Lo cognitivo aparece con fuerza en este primer momento de aprendizajes

y muestra a un pedagogo fuertemente interesado por las capacidades intelectuales ligadas con los aprendizajes. Se aproxima a este concepto, puesto que considera que aprender es un acto mental antes que otra cosa. Lo hace para explicar que educar no puede tener lugar sino en la esfera mental. Pues bien, la investigación sobre las tipologías de grupo lo lleva a identificar, en el dispositivo de aprendizaje, las siguientes características:

La instalación de una red de comunicación homogénea entre los participantes; la distribución de los materiales a los estudiantes en relación con la participación de los individuos en el proyecto y la organización de un modo de funcionamiento de la tarea común y la implicación de cada uno respecto del objetivo que uno espera que él alcance (Meirieu, 1984, p. 15).

Digamos que estas características exigen la organización del *conflicto sociocognitivo*. Este concepto impone la observación de prerequisites de aprendizaje, funcionales y estructurales. Los primeros son conocimientos ya elaborados y que definen el lugar del grupo en la organización de los aprendizajes. Los segundos se organizan por medio de los materiales, los instrumentos requeridos en el proyecto, la constitución del grupo y su funcionamiento. Los terceros son una clasificación de los materiales, el sistema lógico-objetivo y la definición del número de participantes en la estructura del proyecto (Meirieu, 1984, p. 25).

En todo esto, se observa el paso del objetivo a la competencia y el surgimiento del concepto de *diferencia*. En efecto, este paso va a estar marcado por la introducción de capacidades de pensamiento —lógica deductiva, lógica inductiva, compleja y crítica—. Esta se vuelve un objetivo clave para el grupo de aprendizaje y es una de las características de la *pedagogía del logro*. Por otro lado, las nociones de *cognitivo*, *obstáculo* y *pensamiento crítico* organizan el discurso de los aprendizajes en Meirieu. Finalmente, el interés por los aprendizajes es también el interés por estudiar la psicología cognitivista de los años sesenta y setenta.

En su obra escrita encontramos el *dispositivo* y el *modelo*. El primero es una energética del acto de educar; el segundo, una práctica del aprendizaje. El

dispositivo devela la realidad del discurso educativo de los años ochenta y crea una estructura que le permite encarar los aprendizajes.

Es justo señalar que, en materia escolar, los años ochenta y noventa se caracterizaron por un auge inusitado de dispositivos, producto de la primacía de la pedagogía por objetivos. También las competencias hacían su ingreso en el escenario escolar francés. No es gratuito, por ejemplo, que a mediados de 1980, el discurso pedagógico de Philippe Meirieu adoptara este concepto en sus escritos. En su discurso, ellas están enlazadas con las estrategias de aprendizaje (Meirieu, 1987, pp. 126-133). Su adopción muestra cómo seguía los discursos pedagógicos de la época. Adoptar un concepto y hacerlo entrar en nuestro lenguaje es estar en el pensamiento de una época.

## Conclusiones

El estudio del pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu ocupa nuestro centro de interés por múltiples razones y en especial porque vemos en su obra una renovación del discurso pedagógico francés, y porque su trayecto de formación nos da pistas para desentrañar el enigma sobre la formación del pedagogo. En esta ocasión nos detuvimos en el paso que él dió de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada. Para comprender este paso observamos la importancia que tienen los aprendizajes en su actividad intelectual.

Desde muy temprano, finalizando la década de los sesenta del siglo anterior, Meirieu se da a la tarea de escudriñar los aportes de la psicología cognitiva y estudia los diferentes tipos de grupo. El tema del aprendizaje está estrechamente vinculado a los grupos y para él esto es crucial. No hay duda de que la pedagogía es, para él, instrumental; de ahí su capacidad para construir dispositivos de aprendizaje. Esto corresponde con el primer momento en la formación intelectual de nuestro pedagogo y cubre más o menos una década (1969-1979).

Cierto, la militancia en la pedagogía por objetivos es más una necesidad que él tiene de situarse en un terreno firme y menos una convicción intelectual. En la medida en que lee, conoce y práctica esta pedagogía,

él va descubriendo sus límites e imposibilidades. Digamos que la pedagogía por objetivos es la referencia de una época que instrumentaliza los procesos intelectuales y, por esto mismo, para Meirieu, ella es la instrumentalización del acto de enseñar. Esta forma aparece reiteradamente en sus primeros libros, aunque, en el momento filosófico (1990-2000), sufre un giro radical y la define como el discurso sobre la libertad y la autonomía del sujeto. Seguramente, como lo muestra el trayecto de su formación, este primer momento de instrumentalización del aprendizaje era necesario para responder a la pregunta que se formuló en su adolescencia: ¿puede uno escuchar al otro y, a la vez, escucharse a sí mismo?

Gracias al ejercicio de investigación y a la invitación que le hiciera el profesor Louis Legrand para que participara en una investigación sobre aprendizajes, él descubre con pasión el tema de los grupos. Esto fue el objeto de su tesis de doctorado. La investigación le permitió conocer las bases conceptuales de la pedagogía diferenciada y, al practicarla en sus clases, crea el *grupo de aprendizaje* y el *consejo metodológico*. Este aspecto es fundamental en la obra de nuestro pedagogo, pues muestra que el pensamiento es producto de la interacción con la realidad.

El paso de los objetivos a la pedagogía diferenciada es importante, pues permite conocer una época. Si aceptamos que la pedagogía es la expresión, el sentimiento, el alma de una época, entonces la pedagogía diferenciada es, para Meirieu, la ocasión de interrogar el discurso sobre la libertad del alumno. En últimas, aprender es una cuestión de libertad.

Si bien es cierto que los aprendizajes ocupan un lugar central en el pensamiento pedagógico de Meirieu, también es necesario interrogarnos hasta dónde su formación de filósofo le permitió, años después, comprender el misterio del aprendizaje y la emergencia del sujeto. En esto reside la clave del concepto de *educación* en la obra de Philippe Meirieu y aquí está la respuesta al por qué de la pedagogía diferenciada. Mientras la pedagogía por objetivos instrumentalizaba el proceso intelectual, la pedagogía diferenciada introducía un reconocimiento del sujeto alumno en tres aspectos: un sujeto libre, una escuela para el sujeto y una práctica de aprendizaje sobre la base

de la diferencia. Esto último debe conducirnos a un interrogante: ¿en verdad, toda pedagogía libera?

## Referencias bibliográficas

Amigues, René y Zerbato-Poudou, Marie Thérèse (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et évaluation*. Paris: Dunod.

Astolfi, Jean-Pierre (1996). Les mutations du paysage pédagogique. In Jean-Claude Ruano-Bourbalan (Dir.), *Éduquer et former: les connaissances et les débats en éducation et en formation* (pp. 20-32). Auxerre: Sciences Humaines.

Bertochinni, Paola (2001). Différenciation pédagogique et contextualisation. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 3.4(123), 273-282.

Boimare, Serge (2005). Peur d'apprendre et échec scolaire. *Revue Enfance et Psychologie*, dossier Apprendre à l'École, 3(28), 69-77.

Bourdieu, Pierre (1996). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.

Brunelle, Louis (1973). *Qu'est-ce que la non-directivité ?* Paris: Delagrave.

Brunelle, Louis et Chapuis, O. (1976). *Travail de groupe et non-directivité*. Paris: Delagrave.

Deleuze, Gilles (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Barcelona, Anagrama.

Fournier, Martine (1996), La pédagogie différenciée. In Jean-Claude Ruano-Bourbalan (Dir.), *Éduquer et former: les connaissances et les débats en éducation et en formation* (pp. 115-128). Auxerre: Sciences Humaines.

Hameline, Daniel (1991). *Les objectifs pédagogiques*. Paris: Esf.

Hameline, Daniel (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris: Esf.

Hameline, Daniel y Jornod Arielle, Belkaid (1995). *L'École active*. Paris: Puf.

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

Legrand, Louis (1996). Des différences à la différenciation pédagogique. In Jean-Claude Ruano-Bourbalan (Dir.), *Éduquer et former: les connaissances et les débats en éducation et en formation* (pp. 73-86). Auxerre; Sciences Humaines.

Meirieu, Philippe (1984a). *Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe ? 1*, [7ème édition 2000]. Lyon: Chronique sociale.

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

Meirieu, Philippe (1985). *L'école, mode d'emploi*. Paris: ESF éditeur.

Meirieu, Philippe (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF éditeur.

Meirieu, Philippe (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF éditeur

Meirieu, Philippe (1993). L'envers du tableau - Quelle pédagogie pour quelle école?: Paris, ESF éditeur.

Meirieu, Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF éditeur.

Meirieu, Philippe (1997). *L'envers du tableau*. Paris: ESF éditeur.

Not, Louis (1987). Problèmes de terminologie. In *Le champ sémantique de la notion d'objectif* (pp. 14-15). Plusieurs auteurs. Toulouse: Université Toulouse-le- Mirail.

Perrenoud, Philippe (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux: Esf.

Reunier, Alain (2004). Psychologie et pédagogie: A la recherche des fils de la trame. *Actualité de la formation*, (191), 5.

Ropé, Françoise (1996). Objectifs et compétences à l'école et dans le travail. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 29(4), 32-46.

Ruano-Bourbalan, Jean-Claude (2007). La très longue histoire de la pédagogie. In Vincent Dupriez et Gaëtane Chappelle (Dir.), *Enseigner* (pp. 62-79). Paris: Puf.

Tanguy, Lucie (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ses notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.

Ulmann, Jacques (1982), *La pensée éducative contemporaine*. Paris: Vrin.

Zambrano Leal, Armando (2005a). Philippe Meirieu. Trayecto y formación del pedagogo. *Educere*, 9(30), 431-432

Zambrano Leal, Armando (2005b). Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meireieu. *Educere*, 9(29), 145-158,

Zambrano Leal, Armando (2008). *La pédagogie chez Philippe Meirieu: Trois moments de sa pensée* (Thèse de doctorat), Université Paris 8, France.

Zambrano Leal, Armando (2009). *Philippe Meirieu, pédagogía y aprendizajes*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Zambrano Leal, Armando (2011). *Philippe Meirieu, aprendizajes, filosofía y política*. Córdoba, Argentina: Brujas.

---

## Referencia

Zambrano Leal, Armando, "Philippe Meirieu: de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 150-161.

Original recibido: 27/05/14

Aceptado: 02/09/14

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---