

La escuela, disciplina de pedagogos

La perspectiva de Phillipe Meirieu sobre la pedagogía y la cuestión de la disciplina

VANESA VALERIA PARTEPILO*
ÁGUEDA MARCELA SOSA**

DESDE LA PERSPECTIVA ADOPTADA

Las demandas que se escuchan en escuelas de aquí y de allá acerca de la disciplina escolar enfatizan la necesidad de respuestas concretas y efectivas. Se exige la revisión de marcos normativos, la designación de personal especializado, más tiempos y nuevos espacios para abordar las tensiones cotidianas, más formación específica y, en general, que toda reflexión y propuesta pedagógica sea la solución a las búsquedas de los docentes. En paralelo, las posturas frente al problema del día a día escolar hablan de desasosiego, cuando no de desesperanza. Articular alternativas al respecto parece un desafío muy complejo, y todos los intentos pueden parecer escasos.

Nada más alejado de la postura de Phillipe Meirieu, que un posicionamiento intransigente en el lugar del “todo ya” o en el del “no vale la pena”. Su propuesta es transitar entre posturas que asumen las complejas tensiones de la educación sin abdicar de la posibilidad de construir alternativas entre las contradictorias demandas. Él mismo cataloga su postura como legítima y necesariamente utópica. En sus caminos por elaborar salidas a sus preguntas éticas sobre el cuidado de uno y de los otros en el vínculo educativo, Meirieu acude a principios pedagógicos como referencias estructurantes de la escuela, contempla los vaivenes emocionales del educador, las disputas entre éste y los estudiantes, los ambiguos resultados educativos, las exigencias administrativas, las condiciones reales de trabajo, “las incontables miserias e injusticias y los límites impuestos por la libertad de los protagonistas de la escena” (Sosa, 2008: 12).

Nos propone pensar que el énfasis acentuado en los resultados a corto plazo, deja entrever la fuerza que aún tiene, en nuestro imaginario, la concepción moderna de la educación y la pedagogía, y la confianza depositada en la racionalidad técnica que interpela a la educación en términos de relación entre medios, procesos y fines prescritos.

* Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora asistente en la cátedra Filosofía de la Educación y Pedagogía General en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba y profesora asistente en la cátedra Corrientes Pedagógicas Contemporáneas en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la misma Universidad. Profesora de Pedagogía en la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla.

** Magíster en Investigación Educativa por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora titular de la cátedra Corrientes Pedagógicas Contemporáneas de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Actualmente, las ambiciones de los discursos pedagógicos son más humildes. Abogan por intervenciones localizadas, reconocen que no pueden aspirar a la predicción de los resultados porque su objeto refiere a lo impredecible de la relación educativa, admiten la importancia de los espacios para las preguntas y el encuentro con lo desconocido e inquietante del enigma que otro porta, proponen un proyecto sin camino de regreso y punto de llegada preestablecidos que garanticen las condiciones para la multiplicación de desvíos.¹

Sobre el discurso pedagógico, Meirieu sostiene que debe referirse a lo impredecible de toda praxis educativa, y que en función de esta particularidad, las ambiciones de predicción y control exceden las posibilidades de la reflexión.

Al compartir nuestra interpretación de su posicionamiento, tenemos la expectativa de que esta reflexión desmitifique el valor de verdad asignado al saber, y la intervención pedagógica ponga en cuestión la importancia otorgada a la eficacia de las acciones, repare en la relevancia que, en sí misma, tiene la búsqueda responsable de la producción del acto pedagógico y autorice a todos los actores a construir nuevos contratos.

En lo que sigue presentaremos los principios teóricos centrales del pensamiento de Phillippe Meirieu y abordaremos los postulados relevantes sobre la disciplina y sus sugerencias prácticas. Recurrir a sus propuestas se justifica, entre otros motivos, por su basta trayectoria y experiencia profesional y por su respeto al educador y a sus procesos formativos y profesionales. Respeto entendido como invitación a construirse a sí mismo, desde la reflexión y el compromiso ético con la práctica, lejos de una actitud de justificación permanente y de inmolación detrás de la excelencia.

MEIRIEU, EL OTRO, LA EDUCACIÓN, LA PEDAGOGÍA Y LA ESCUELA

Nos ha parecido relevante referir a algunas relaciones conceptuales que en la obra de P. Meirieu se corresponden con el componente teleológico y axiológico que fundamenta la acción educativa, ya que nos vuelve más accesible el sentido de sus propuestas, específicamente aquellas vinculadas a la disciplina escolar. Intentamos dar cuenta de que las características constitutivas del Otro (humano) se encuentran en la base de las concepciones de toda su obra pedagógica, desarrollando este concepto y sus relaciones con los de educación, escuela, disciplina escolar y pedagogía.

El Otro, para Meirieu, llega a un mundo ya existente de modo milagroso y como algo nuevo. La libertad y la acción de este “nuevo” son dos características que lo constituyen como inicio e iniciador, que hacen de él un comienzo. Su advenimiento irrumpe en la realidad y con él se abren infinitas probabilidades.

En tales consideraciones, el autor recupera los aportes filosóficos de Hanna Arendt, quien sostiene que “Los hombres... por haber recibido el doble don de la libertad y de la acción, pueden configurar una realidad propia” (Arendt, 1996:

1 En este párrafo se sintetizan y articulan aportes de diferentes autores. Específicamente se han recuperado ideas y conceptualizaciones de Caruso y Dussel, 2001; Meirieu, 2003; Frigerio y Diker, 2005; Núñez, 1999; y Larrosa, 2000.

184). Esa libertad es la condición para escapar a cualquier tipo de intención de dominio y la que debe reconocerse en cualquier práctica educativa para que ese Otro advenga como sujeto y pueda decir su palabra sin temor a algún tipo de coerción (Meirieu, 2001: 10).

La importancia otorgada al discurso y la capacidad de actuar del Otro es un elemento de fundamental importancia, ya que sin ello no podría darse a conocer en su diferencia. “Mediante la acción y el discurso los hombres muestran quienes son... hacen su aparición en el mundo humano...” (Arendt, 2008: 202-203).

La acción, en el sentido que esta autora le otorga al término, tiene que ver con la necesidad de resolver los problemas que supone vivir junto a Otros, entendiendo por esto la necesidad de no eliminar la pluralidad en los procesos históricos y sociales.

La educación y la pedagogía, en la esfera pública, son prácticas que se orientan a posibilitar que ese Otro emerja en sus actos y su discurso, que pueda presentarse frente a otros respondiendo a la pregunta *¿quién eres tú?* (Arendt, 2008: 230).

Los sujetos de la educación y de la pedagogía son Otro. Un educador es Otro, cada alumno es Otro, todo pedagogo es Otro, y los saberes que se construyen, en el marco de un proceso de aprendizaje o como parte de un trabajo de producción académica específico, son saberes que tienen que asociarse a un *quién* que encuentra en ellos un modo de presentarse, de decir su identidad y de revelarse en su labor específica.

Entender la trayectoria y la posición de P. Meirieu implica verlo en su condición de Otro, que asume la responsabilidad de su libertad en la acción y en el discurso, con su potencial de innovación. Este enunciado vuelve inteligible la particular relación entre el decir y el actuar que atraviesa el discurso y la práctica pedagógica de este pensador. Es la sistemática presencia de la pregunta por la finalidad de sus actos como educador la que explica la relación dialéctica entre su práctica social y la tarea reflexiva materializada en su producción teórica. Al respecto él mismo sostiene:

Volviéndome docente, descubrí rápido que, para muchos de mis alumnos, esta libertad era una libertad vacía: no disponían... de los polos de identificación positiva que habrían podido permitirles entrever las satisfacciones que había en comprender y saber lo que me apasionaba entonces. Yo hice, a mi manera, la experiencia que Albert Thierry describe, de manera ejemplar, en *L'homme en proie aux enfants* [El hombre que toma como presa a los niños]: el choque fue tan rudo y mis veleidades no directivas tan breves (Meirieu, 1992: 2).

Sin ánimo de descontextualizar la trayectoria del autor de las condiciones históricas y las posiciones que él mismo fue ocupando en diversos campos, ni de explicar toda su experiencia como guiada de modo consciente por una lógica teórica específica, nos interesa señalar que la particular relación de estas dos esferas de su práctica profesional se objetiva en forma de propuesta pedagógica. Preguntas vinculadas a: las razones que contribuyen a la exclusión del otro en el proceso educativo; las tensiones que enfrenta el educador cuando se trata de exigir, sancionar, responsabilizar al otro y a la vez respetarlo en su

libertad para decidir aprender o no hacerlo; la ambigüedad de sus aspiraciones como educador; los métodos que hacen posible que la práctica de enseñanza se estructure desde el espacio necesario que tiene que ocupar el Otro para poder aprender, etc.; son ejes temáticos que a lo largo de la obra y de su experiencia muestran la inquietud por asumir su lugar en la historia de la pedagogía, y a invitar a Otros docentes a realizar lo mismo.

La perspectiva de Meirieu al respecto es ampliamente democratizadora. Abre a los docentes un espacio que sólo cada cual puede ocupar a partir de comprender la responsabilidad ética de la tarea que realiza. Los habilita a decir su palabra, a tomar decisiones comprometidas con la singularidad del encuentro con sujetos concretos, a reflexionar e inventar asumiendo la precariedad de cada nuevo intento y la responsabilidad con su perfectibilidad.

El propósito de la educación es la emergencia de ese Otro; la emancipación de los sujetos en términos de formación, para que puedan comprometerse con la definición de su historia (Meirieu, 2001: 11). Como praxis, la educación debe acoger al sujeto que llega al mundo para ponerlo en relación con él, no sólo para que se reconozca siendo parte de una historia, sino también para que asuma sus posibilidades para intervenir en ella. Es un acto siempre inconcluso y sin finalidad externa a sí mismo, que reconoce la autonomía y la imposibilidad de dominar el sentido de la relación como condición a partir de la cual es posible obrar con el Otro y ser obra de sí mismo (Meirieu, 1996: 25, 61-62 y 72).

Para ayudar al Otro a construir su identidad histórica, necesariamente se debe aceptar el carácter único de la relación educativa que se entabla. Ser Otro en ese vínculo supone aceptar lo imprevisible del proceso, de allí que el saber pedagógico no pueda considerarse certero y predictivo.

Renunciar a buscar la efectividad de los actos es diferente a pensar que se puede prescindir de la formación pedagógica en reconocimiento de la ineludible diferencia que cada sujeto porta. En la formación de formadores, también se vuelve imprescindible que la libertad de los que se forman irrumpa para que puedan hacer suyas las inquietudes éticas de la profesión.

La diferencia y lo incalculable del encuentro con el Otro no resta al educador la responsabilidad de trabajar con profesionalidad, con conocimiento de las posibles implicancias de las elecciones que realiza (Meirieu, 2001: 191-196).

La pedagogía apoya el proceso innovador del educador, en el que Otros, a partir de algunas condiciones que el docente organiza y pone a su disposición, aprenden a actuar por sí mismos. Por eso, se trata de un saber “débil”, del proyecto de un educador-pedagogo que crea “espacios seguros” con la esperanza de que en ellos pueda devenir el hombre nuevo. El saber pedagógico evita la precisión del enunciado predictivo que omite la necesidad de que el educador ponga en diálogo las reflexiones teóricas con los sujetos y experiencias concretas (Meirieu, 2001: 175, 181). Tiene como razón de ser el hacer posible la comprensión de los modos de acción de los docentes sobre el conjunto de aristas que se encuentran involucradas en el acto pedagógico, para reconocer los elementos que configuran sus prácticas y acompañarlos a inventar nuevas formas de ejercicio de la misma (Meirieu, 1996: 93).

Desde esta perspectiva, hay pedagogos y hay fabricantes. Todo educador es un pedagogo preocupado por las finalidades de su actuación y de las relaciones entre ésta y la emancipación de otros sujetos (Meirieu, 2001: 11). Hace pedagogía al dar curso a su preocupación ética de hacer surgir la libertad en el Otro en cada comienzo de clases.

Los educadores que asumen el sentido de su acción crean un modelo pedagógico que articula finalidades, criterios de orden diverso (psicológicos, sociológicos, etc.) y cuestiones de orden praxeológico; y es justamente a partir de este modelo que enfrentan los riesgos de su acción (Meirieu, 2001: 109-114).

Se trata de una propuesta que comprende el papel clave de la coherencia en la labor cotidiana, que no deslinda la importancia de las interacciones sociales del aula entre los sujetos y con las condiciones objetivas de diverso tipo en el proceso individual de construcción de conocimientos y de la propia identidad.

Las finalidades del modelo que sustenta la tarea escolar, y de los educadores, se articulan a un conjunto de principios que, en la reflexión, juegan un papel de gran relevancia: “permiten juzgar la realidad y la pertinencia de una creación humana desde el punto de vista de lo que constituye su razón de ser”, le dan un horizonte a la acción humana (Meirieu, 2004: 17).

En el modelo propuesto por Meirieu, la *pedagogía diferenciada*, la escuela es entendida como una disciplina que debe ser aprendida. Como espacio en el que la transmisión de conocimientos, la constitución de la identidad de cada sujeto y su formación como ciudadanos se encuentran articuladas, la escuela da forma a las relaciones en torno a valores puntuales. En este espacio y tiempo estructurados se realiza el encuentro con la alteridad; allí se aprende a estar con otros que no se han elegido y que viven de manera diferente (Meirieu, 2006: 68-115).

Entre estos valores, el autor destaca: la *exigencia*, que busca el rigor de verdad en el conocimiento que se transmite a los estudiantes, cuando aceptamos que de ella depende la autoridad del profesor; la *autonomía* del otro para pensar por sí mismo y el *carácter colectivo* del proceso de construcción del bien común que lleva a los sujetos a asociarse para actuar con otros dejando de lado intereses exclusivamente personales (Meirieu, 2006: 68-115).

Los principios de la escuela, sostiene el autor, deben encontrarse en las condiciones que hacen posible la democracia. Dichas condiciones requieren que la escuela permita descubrir un conjunto de prohibiciones que evitan el caos social: la *prohibición del incesto*, que representa una apertura para que los grupos no queden reducidos a la organización basada en el grupo y comunidad de origen; la *prohibición de la violencia*, que instala la importancia de la prórroga y el lugar de la palabra en la dimisión de los conflictos, bajo cualquier circunstancia; y la *prohibición de dañar*, que legitima el valor del respeto por la conservación de lo que se ha construido colectivamente y que es bien de la comunidad.

La escuela que encuentra en la democracia sus criterios, es una escuela que garantiza la reunión de las partes en el tratamiento de preocupaciones y proyectos colectivos; hace posible la expresión de las diversas posiciones en el mismo proceso que posibilita acceder a los conocimientos que permiten comprender la realidad y la historia en la que se inscriben los sujetos (Meirieu, 2004: 24-28).

Esta escuela no existe si no se enseña; no es posible si los educadores no la encarnan. Hacer la escuela es hacer la disciplina, es volverla a esta disciplina que se transmite “creando un espacio libre —conjugado y celebrado por todos— del individualismo, el narcisismo y la mediocridad”, un espacio que es para el Otro (Meirieu, 2006: 85-94).

Pensar en la disciplina como preocupación pedagógica supone atribuirle suficiente importancia a las relaciones de las infinitas instancias del proceso en la que ésta se construye, como para ser pensadas como incógnitas que nos desafían a hacer con otros diferentes, a construir el espacio para el acuerdo que haga posible compartir y crear lo común.

En las líneas que siguen esperamos articular algunas especificaciones teóricas vinculadas a la concepción del autor sobre la disciplina escolar con la responsabilidad de oficiar como pedagogos, planteada como demanda a los profesores desde la óptica de la pedagogía diferenciada.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA DISCIPLINA ESCOLAR, UN PROCESO EDUCATIVO PARA DEVENIR PEDAGOGOS

“La disciplina que se enseña y la disciplina que hay que mantener son una misma y única cuestión” (Meirieu, 2006: 81). Esta es una proposición que si por un lado responsabiliza de modo directo a los docentes, por otro contribuye a evitar disociaciones entre las cuales suelen desdoblarse parte de los esfuerzos cotidianos, institucionales e individuales que los docentes realizan con el fin de alcanzar el orden que contribuye a enseñar y aprender. Gran parte del trabajo sostenido en este plano se organiza en torno a proyectos que hacen de la indisciplina y la violencia un problema de gran relevancia.

En Argentina, el dispositivo de trabajo por proyectos que se promueve en los diferentes niveles del sistema educativo, opera muchas veces de modo contradictorio, generando obstáculos serios para que los docentes se comprometan con las pequeñas y esenciales cuestiones del acto educativo.

Desde la perspectiva de Meirieu, estamos invitados a revisar y cuidar la relación con la enseñanza y con el tratamiento de contenidos específicos de cada una de nuestras líneas de intervención. Es en la dinámica de trabajo que generamos para propiciar el aprendizaje de cualquier contenido curricular, que se debe construir la disciplina escolar.

Como para tantos otros pedagogos,² para Meirieu la disciplina surge de las condiciones de trabajo que se conforman para la clase, y de la importancia otorgada a la estructuración del tiempo, el espacio, las consignas de trabajo, los recursos seleccionados, etc. La disciplina escolar es la otra cara de la disciplina de enseñanza, por ello, pensar desde esta clave es pensar en la relación del sujeto con los conocimientos y el modo en que nuestra propuesta de enseñanza se constituye en un mediador de esa relación, la posibilita, la enmarca y orienta siempre hacia la exigencia.

2 La expresión es válida para cualquier pedagogía moderna.

Una de las cuestiones que abren a nuevos ensayos metodológicos remite a nuestras concepciones sobre lo que es una buena clase. En este sentido, la innovación metodológica aparece como una exigencia que involucra también a los alumnos. El autor sugiere que toda pedagogía es una pedagogía de proyectos y que cada proyecto se construye incluyendo al Otro en todo el proceso. Nos referimos a proyectos colectivos en los que los estudiantes se comprometen desde el momento de su gestación a los fines de emprender la tarea con otros, guiados por una finalidad común que lejos está del conformismo pasivo como estrategia para sobrellevar el momento de la clase.

Se trata de una propuesta que hace un lugar al Otro, que lo responsabiliza directamente de una parte en una empresa común, y que le permite experimentar diversas funciones, para que todos puedan apropiarse de los mismos contenidos.

El trabajo de los profesores nunca está concluido. Volver a pensar las mínimas cuestiones que organizan nuestras clases, como el tiempo otorgado a la consigna, a la claridad de las mismas, los recursos con los que se interactúa, la distribución de las tareas, los agrupamientos posibilitados, etc., son aspectos de la reflexión pedagógica que ayudan a comprender las interacciones interpersonales, los comportamientos individuales, los obstáculos institucionales que condicionan la clase y el alcance de las responsabilidades del docente (Meirieu, 2006).

La especificidad de la tarea de los profesores, siempre referida a la calidad del “mínimo gesto” en la clase, los interpela como “especialistas en la disciplina... y como expertos en pedagogía” (Meirieu, 2004: 191-201). Dos dimensiones complementarias de la formación que son prioritarias. Por una parte, se trata de conocer en profundidad la disciplina, y mantener con el conocimiento una relación que nace en el deseo de responder a inquietudes fundantes. El especialista mantiene con el saber disciplinar una relación fundada en el deseo de dar respuestas a cuestiones prioritarias de la existencia, de su relación con el mundo y la de los otros. De allí que por sobre todo conoce las motivaciones e inquietudes humanas, técnicas, laborales, biológicas, etc., que movilizan a hombres y mujeres, en distintos contextos, a construir conocimientos que operan como herramientas de mediación en su relación con el mundo.

De los profesores depende, en parte, la posibilidad de movilizar el deseo desde el reconocimiento de las inquietudes humanas genuinas, pasadas y actuales, así como organizar una propuesta de enseñanza que permita a los alumnos comprender el contenido y que, al mismo tiempo, los invite a asumir una relación afectiva con éstos. Esta será la condición de posibilidad para crear modos de socialidad con otros y relaciones con el saber óptimas para la convivencia. Son estas cuestiones las que ofician de mediadoras y hacen posible la articulación entre la escuela y ese mundo viejo en el que los nuevos tienen que poder participar, cuidándolo y construyéndolo en su presente y para el futuro (Meirieu, 2004: 191-201).

Complementariamente, el trabajo experto del pedagogo debe sostener la práctica diaria. La reflexión se instala como una necesidad que posibilita construir la coherencia en lo cotidiano, afrontando las problemáticas de la práctica

que representan un desafío desde el punto de vista de los profesores. La reflexión permite articular herramientas teóricas, especificar las contradicciones inherentes a la educación que se presentan en las situaciones e inventar los medios para resolver las tensiones. Se propone pensar en las relaciones y supuestos que existen detrás de las decisiones escolares y áulicas, ya que sin esa reflexión es imposible hacerle frente a la negatividad tan común de los estudiantes (Meirieu, 2004: 191-201).

No hay posibilidades de garantizar la vida en democracia si la libertad no se construye en relación con las leyes que la posibilitan. La ley es “un conjunto de reglas que se impone a los miembros de esa sociedad y expresa la manera en que quienes la componen deciden vivir juntos” (Meirieu, 2004: 264).

Una gran responsabilidad de la escuela que se piensa como disciplina que se enseña y aprende, es la de permitir la comprensión de las leyes a la vez que brindar herramientas para que los estudiantes puedan ser parte de su proceso de definición. La escuela debe hacer posible la integración en el mundo, y para ello es necesario garantizar la comprensión de los mecanismos que organizan la vida en sociedad; a la vez debe propiciar que, como expresión de su diferencia, el Otro pueda transformarlo por medios legítimos (Meirieu, 2004).

La propuesta del autor se aleja de la alternativa de la inhibición, de la adhesión sumisa e irreflexiva de la norma en tanto que, como mecanismo, atenta contra la necesidad de que cada cual reconozca que sus deseos son una fuente a partir de la cual crear con otros la realidad en la que se encuentran.

Meirieu insta a superar polarizaciones en nuestra mirada sobre los conflictos en las aulas, a salir de los caprichos de los alumnos y del docente, a reconocer el deseo del otro; se trata de “instalar entre las personas algo que las obligue a salir del cara a cara, a girar la mirada hacia otro, a hacer juntas para descubrir que el mundo está allí y que sus caprichos no pueden ser ley” (Meirieu, 2004: 153).

Esta es una forma de abordar la prohibición, una manera que permite enfrentar a los estudiantes con una responsabilidad —la de la libertad— con la intención de que el aplazamiento del acto que se arraiga en el mero interés personal permita descubrir otras alternativas. Es una prohibición que autoriza (Meirieu, 2010: 163).

Otra cuestión ineludible cuando se trata de que el niño “se haga a sí mismo” es el lugar y las características que tiene la sanción en el proceso educativo. Ésta es un instrumento de homogeneización que opera legitimando las normas establecidas por la convicción de la utilidad de las mismas y de su carácter democrático y, a la vez, tiene un carácter “inevitablemente arbitrario” que se explicita en la imposibilidad real de responsabilizar al niño, exclusivamente, de sus actos.

En la medida en que el niño es el que se encuentra bajo la tutela de los adultos, en la medida en que se busca construir en el proceso su condición de ciudadano, la responsabilidad de las situaciones, del fracaso, es también del educador. Pero también es reconocida como una manera legítima de posibilitar la responsabilización progresiva de los propios actos. La sanción, dice el autor, “tiene una función de atribución” que hace posible que cada cual se encuentre con su libertad (Meirieu, 2001: 69-73).

La ruptura con la norma implica, para Meirieu, una autoexclusión del colectivo. Los adultos tienen que colaborar en la construcción de la toma de conciencia al respecto. Las sanciones, en tanto se inspiran en los principios que fundan la escuela, buscan la integración del estudiante al colectivo, no su aislamiento. Las mismas deben suponer una cuota de dificultad con la cual encontrarse, un esfuerzo medido en relación a las posibilidades del estudiante que le permita reparar su imagen para volver a incluirse en el espacio de todos.

Otro aspecto que sugiere alude a la investidura que se le dé al proceso, a la solemnidad e importancia reconocida a la sanción y al momento de la reincorporación, por medio de las cuales se expresaría la preocupación de que todos se encuentren construyendo la escuela (Meirieu, 2004: 265-267).

Trabajar en torno a la disciplina exige que los profesores se sientan ocupando su lugar. Que entiendan que hay algo de la coherencia de las prácticas educativas que se puede construir en el espacio en que se desenmarañan los conflictos de indisciplina y violencia. Que actuar construyendo los espacios para que la palabra pueda ocupar un lugar central en los procesos y permitir la transformación del Otro, forma parte del trabajo que busca cuidar la exigencia en el mínimo gesto.

Es en la situación, allí cuando él/los otro/s y nosotros dijimos e hicimos, que se juegan todos los sentidos contruidos y naturalizados que tenemos sobre la disciplina y la autoridad. La posibilidad de objetivarlos es necesaria para entender, desarmar e intentar tejer otra trama. La disciplina nos remite a un conjunto de relaciones configuradas y posibilitadas por la articulación de saberes, normas, distribuciones de funciones, estructuración de espacios y tiempos, etc. Los sujetos han aprendido a vincularse en este escenario.

En este proceso reflexivo, abierto a la pregunta ética que invita a revisar lo decidido en relación a los principios fundantes de la escuela, se juega la posibilidad de que cualquier docente devenga pedagogo preocupado por la construcción de la autonomía del Otro y de su identidad.

Todos podemos ser transformados en el trabajo de construir nuevas relaciones, pero se debe sostener el deseo de gestar otro tipo de vínculos y la convicción de que eso es posible. No se trata de desear una condición final sino de desear su producción; se trata también de estar involucrados en la dinámica de la misma con pertenencia para sugerir un criterio, ensayar una estrategia, predisponerse a escuchar, querer perderse en una idea que nació en un gesto o una palabra de alguien.

Hacer de la escuela la disciplina que hay que aprender sólo es posible si se piensa que enseñar la escuela es educar, y si se cree en la educabilidad del Otro. Este es un principio central en la perspectiva teórica del autor. A él se refiere diciendo: "sin el cual todas mis actividades y mi investigación se derrumbarían como un castillo de naipes" (Meirieu, 1992). El pedagogo sólo puede sostener el proceso educativo si confía plenamente en que ese Otro es un sujeto influenciable, que él cuenta con las condiciones necesarias para ejercer su influencia sobre ese que no puede construir su identidad sin ningún tipo de referencia y ejercicio de autoridad, y que los estudiantes pueden responsabilizarse progresivamente de sus actos.

Pensar pedagógicamente la disciplina escolar es instalar en el centro del vínculo educativo la incerteza respecto del final de la historia para habilitarnos, constantemente, a seguir trabajando en su configuración, con la esperanza de que puede advenir el milagro —junto con el advenimiento del Otro y de su libertad—, de nuestra posición de pedagogos.

REFERENCIAS

- ARENDT, Hanna (1996), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Ediciones Península.
- ARENDT, Hanna (2008), *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós.
- CARUSO, Marcelo e Inés Dussel (2001), *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.
- FRIGERIO, Graciela y Gabriela Diker (comps.) (2005), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, serie Seminario del CEM.
- LARROSA, J. (2000), *Pedagogía profana*, Caracas, EduCausa.
- MEIRIEU, Philippe (1992), “L’inavouable et/est l’essentiel: Itinéraire de lecture et de recherche”, en: www.meirieu.com/BIOGRAPHIE/itineraire.htm (consulta: mayo de 2010).
- MEIRIEU, Philippe (1996), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- MEIRIEU, Philippe (2001), *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.
- MEIRIEU, Philippe (2004), *En la escuela hoy*, Barcelona, Octaedro.
- MEIRIEU, Philippe (2006), *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona, Graó.
- MEIRIEU, Philippe (2010), *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*, Madrid, Ariel.
- NÚÑEZ, Violeta (1999), *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.
- SOSA, Águeda (2008): “Presentación de autor invitado: Philippe Meirieu”, *Páginas*, año 10, núm. 6, pp. 11-13.