A partir de su experiencia como docente e investigador, Gilles Ferry propone una descripción clara y sintética de los diversos temas que se abordan en los discursos sobre la pedagogía y la formación. Esos discursos oscilan entre la práctica y la teoría. Así, nociones como la de *teorización de la práctica* pedagógica o la de *aplicaciones prácticas de la teoría* son a menudo confusas. No dan cuenta del nexo entre investigación y acción que debe existir en pedagogía: nexo entre dos prácticas (educación e investigación) y entre dos órdenes de conocimientos (social y crítico).
El autor analiza la formación científica y pedagógica de los docentes, así como la formación de segundo grado (formación de los formadores). Discierne tres grandes modelos válidos para todo instituto de enseñanza: uno centrado en las adquisiciones y orientado a la competencia; otro, centrado en los procesos que privilegia la experiencia, y un tercero, por último, centrado en el análisis, que subordina el saber-hacer a las representaciones.

Gilles Ferry es profesor emérito de ciencias de la educación en la Universidad de París X-Nanterre.

Paidós Educador/93

Código 26093

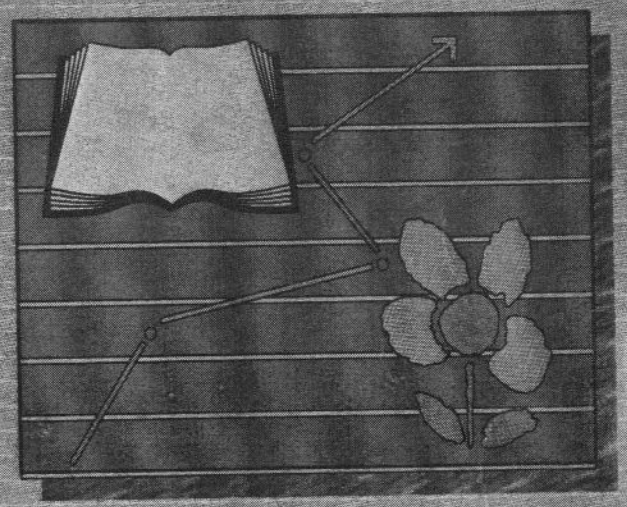
Gilles Ferry /El trayecto de la formación

93
P.E.

Gilles Ferry

El trayecto de la formación

Los enseñantes entre la teoría y la práctica



Paidós Educador

PAIDOS EDUCADOR

1. Rosenbluth, D.: *Su bebé*
2. Rosenbluth, D.: *Su hijo de 2 años*
3. Pérez-Sánchez, M.: *Observación de bebés. Relaciones emocionales en el primer año de vida*
4. Van Dalen, D. B. y Meyer, W. J.: *Manual de técnica de la investigación educacional*
5. Benezon, R. O.: *Manual de musicoterapia*
6. Hayman, J. L.: *Investigación y educación*
7. Gesell, A.: *El niño de 1 a 4 años*
8. Gesell, A.: *El niño de 5 y 6 años*
9. Gesell, A.: *El niño de 7 y 8 años*
10. Rosenbluth, D.: *Su hijo de 3 años*
11. Osborne, E. L.: *Su hijo de 4 años*
12. Aberastury, A.: *El niño y sus juegos*
13. Wing, L.: *La educación del niño autista. Guía para los padres y maestros*
14. Duborgel, B.: *El dibujo del niño*
15. De Quirós, J. G. y D' Elia, N.: *Introducción a la audiometría*
16. Piaget, J. y otros: *Los años postergados. La primera infancia*
17. Horrocks, E. M., Sackett, G. L. y otros: *Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria*
18. Osborne, E. L. y otros: *Su hijo de 5 años*
19. Dare, C. A.: *Su hijo de 6 años*
20. Osborne, E. L.: *Su hijo de 7 años*
21. O'Shaughnessy, E. y otros: *Su hijo de 8 años*
22. Highet, G.: *El arte de escuchar*
23. O'Shaughnessy, E.: *Su hijo de 9 años*
24. O'Shaughnessy, E.: *Su hijo de 10 años*
25. Jordan, D.: *La dislexia en el aula*
26. Gesell, A.: *El niño de 9 y 10 años*
27. Gesell, A.: *El niño de 11 y 12 años*
28. Gilhan, K. L.: *Cómo ayudar a los niños a aceptarse a sí mismos y a aceptar a los demás*
29. Daws, D.: *Su hijo de 1 año*
30. Johnson, H. T.: *Currículum y educación*
31. Isaacs, N.: *El desarrollo de la comprensión en el niño pequeño según Piaget*
32. Lawrence, E. y otros: *La comprensión del número y la educación progresiva del niño según Piaget*
33. Holloway, G. E. T.: *Concepción del espacio en el niño según Piaget*
34. Jung, C. G.: *Conflictos del alma infantil*
35. Read, H.: *Educación por el arte*
36. Rogers, C. R.: *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*
37. Stones, E.: *Psicopedagogía*

(continúa al final del libro)

Gilles Ferry

El trayecto de la formación

Los enseñantes entre la teoría y la práctica

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA

EDITORIAL PAIDÓS
México — Barcelona — Buenos Aires

Título original: Le trajet de la formation
Publicado en francés por: Dunod, París, 1987

Traducción: Rose Eisenberg Wieder y Ma. del Pilar Jiménez Silva

Cubierta de Gustavo Macri

1a. edición en México, 1990

Coeditan: Universidad Nacional Autónoma de
México, Escuela Nacional de Estudios
Profesionales Iztacala y Editorial
Paidós Mexicana, S.A.

ISBN: 968-853-164-2

Impreso en México
Printed in Mexico

INDICE

Prólogo 11
1. El discurso teórico-práctico de la pedagogía 17
   1. Un discurso ambiguo 20
   2. De la pedagogía a las ciencias de la educación 30
   3. Una reconquista 40
2. La tarea de formarse 43
   1. El advenimiento de la formación 44
   2. Especificidad de la formación de los enseñantes 52
3. Adquirir, probarse, comprender 65
   1. Modelo centrado en las adquisiciones 70
   2. Modelo centrado en el proceso 73
   3. Modelo centrado en el análisis 76
4. Las metas transformadoras 87
   1. El enfoque funcionalista 88
   2. El enfoque científico 92
   3. El enfoque tecnológico 96
   4. El enfoque situacional 101
5. Bibliografía sobre la pedagogía de la formación de los enseñantes 111
   1. Generalidades sobre la formación de los enseñantes 112
   2. La educación de adultos y la formación permanente 126
   3. Tipos de enfoques de la formación de enseñantes 130

tividad, entre otros exaltándolos como garantía de una propuesta y convirtiéndolos rápidamente en la coartada de una dimisión. Ya no se reconoce el derecho de inventar, de tantear, de probar, de avanzar y de abrir brechas.

Otro discurso pedagógico es aquel que tiene en cuenta las múltiples implicaciones de la situación vivida, que presenta como objeto de reflexión el drama mismo de esta situación y ya no sus componentes ni sus pormenores.

Considerar la práctica de la enseñanza como un trabajo esencialmente relacional es, a la vez, situarla personalmente, vivirla y asumir la dinámica de las interacciones con sus modalidades de reciprocidad, de dominación, de dependencia, de conflicto. Juego apasionante o más bien compromiso pasional al que uno deja de jugar, donde la pedagogía se burla de toda pedagogía, asume riesgos, y conjura el miedo de no poder lograr dominar las fuerzas que de todas maneras actúan, pero que ya no se pueden ignorar.

CAPITULO 2

LA TAREA DE FORMARSE

Tener como tarea "realizar una formación" está justificado. Pero realizar una formación no es más que, en el mejor de los casos, una ocasión para formarse. Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona.

Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.

Tener la tarea de formarse es una orden paradójica. Es, en todo caso, tanto para los enseñantes como para muchos otros trabajadores sociales, cierta contradicción que contiene la inextricable confusión de la persona y del rol social.

Desde hace mucho tiempo el ejercicio de la profesión de enseñante ha estado subordinado a la adquisición de conocimientos y a la realización de cursos. Integrar el saber que se debe transmitir e iniciarse bajo control en la práctica de la clase es, sin duda, el doble objetivo de esta formación: formación requerida, formación "dada" y "seguida", formación sancionada, certificada por la obtención de un diploma, C.A.P.,[47] C.A.P.E.S.,[48] o por concursos.

Pero la misión de formarse toma hoy en día otra connotación.

47. C.A.P.: Certificado de aptitud profesional. [T.]
48. C.A.P.E.S.: Certificado de aptitud profesional para la enseñanza secundaria. [T.]

En muchos sentidos, la formación de los enseñantes surge de la problemática general de la formación, de esa problemática que se desarrolló a partir de las experiencias de movimientos juveniles, de la educación popular y de la formación profesional, y de la problemática de la formación de adultos utilizada para tareas de dirección, de organización, de animación, de ayuda social o de formación, en todas la ramas de la actividad profesional o de recreación. Esta problemática se construyó fuera del mundo de la enseñanza, en rivalidad con ella, lo que significa frecuentemente contra ella.

Si bien es cierto que se produjeron interacciones entre los dos sistemas, éstas se desarrollaron en lugares circunscriptos. La formación permanente ha recurrido específicamente a enseñantes para asegurar conferencias y cursos de su especialidad. Enseñantes tránsfugos de la Educación Nacional se convirtieron en educadores de adultos y de la formación profesional.

En el sentido inverso, las prácticas pedagógicas e institucionales de la formación permanente se han extendido en ocasiones como fuentes de renovación de la formación de los enseñantes, ya sea por medio de la participación en talleres externos a la Educación Nacional, o por medio de la introducción de estas prácticas en las escuelas normales o en otros centros de formación de la Educación Nacional.

La ósmosis no se ha realizado aún, y, hasta la fecha nada se ha modificado en cuanto al enfoque de la formación de los enseñantes, la cual ha permanecido clásica en su espíritu y en sus formulaciones. Juzgando a partir de los textos oficiales más recientes, por ejemplo, aquel que reorganiza la formación inicial de los maestros, observamos que se da prioridad a la formación inicial sobre la formación continua, a la estructuración en años de estudio y "unidades de formación", a la importancia de los exámenes, etc.

1. EL ADVENIMIENTO DE LA FORMACION

Es evidente que, más allá de los imperativos que interesan directamente a la institución escolar, sus planes de estudios, sus diplomas, sus maestros, y a través de ellos, la formación de los enseñantes, se inscribe en un contexto histórico y cultural que la subdetermina. La *formación* aparece como uno de los grandes mitos de este medio siglo, al igual que la computación y la conquista del espacio. Si lo propio del mito es, como demuestra Roland Barthes, "transformar la historia en naturaleza", de tal forma que "las cosas parecen significarse a sí mismas",[49] es precisamente esta alteración la que afecta la idea de formación tal y como se ha banalizado y propagado desde hace una quincena de años. La formación, que implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas.[50] No ya como una acción de la que convendría apropiarse, apropiándose además de sus objetivos, sus modalidades y los medios en función de las intenciones y los deseos, sino más bien como una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesional y socialmente. Lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios: uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual. Uno se forma en todos los niveles de responsabilidad, y a ser posible de forma permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad. Es la escuela a perpetuidad, según la expresión de Heidrich Dauber y Etienne Verne *(88)*.

Es así que progresivamente se ha impuesto como una evidencia la idea de una formación que responda a todas los interrogantes, a todos los desórdenes, a todas las angustias de los individuos y de los grupos desorientados y movilizados por un mundo en constante mutación y, además, desestabilizado por la crisis económica. De la formación uno espera, definitivamente, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal

49. R. Barthes, *Mythologies*, París, Seuil, 1957 (trad. cast.: *Mitologías*, Madrid, Siglo XXI, 1980).

50. En una tesis de tercer ciclo titulada *L'Institution mythique de la formation*, Amar Drissi analizó ampliamente la palabra mítica sobre la formación tal y como la aprendió en una escuela normal marroquí.

que uno ya no espera de la transformación de las estructuras, el remedio al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos, en fin, el nacimiento a la "vida verdadera". René Kaës *(98)*, ha explorado ampliamente esta fantasmática de la formación, presente en toda acción educativa, que actúa en el deseo de todo enseñante, educador o formador, y que adopta una dimensión singular dentro de nuestra "sociedad pedagógica", particularmente con el desarrollo de la educación permanente.

Parece evidente que los enseñantes, que son los profesionales de la formación, o por lo menos de esta formación común e inicial que dirige a todas las otras, son los que más a menudo se ven afectados por este orden de cosas. Por lo tanto, y a pesar de un sistema de formación bien construido, con escuelas normales y diplomas universitarios, o quizá justamente a causa de este sistema cerrado sobre sí mismo, los enseñantes han participado relativamente poco en esta gran celebración formativa.

Sin duda, la cuestión de la formación de los enseñantes no ha dejado de estar en el orden del día de todos los gobiernos que se han sucedido en Francia después de la Liberación. Las declaraciones de principios no han faltado, ni tampoco las comisiones de estudio, ni los proyectos, ni siquiera las realizaciones, de las cuales algunas son de amplio alcance.

Recordemos brevemente las principales fechas relacionadas con la formación de los enseñantes después de la Liberación:

— Plan Langevin-Wallon* (1947), que proponía un tronco común de formación universitaria para los maestros y profesores.

— Creación del C.P.R. (Centros pedagógicos regionales) en 1952, asegurando la formación pedagógica de los alumnos-profesores admitidos para las pruebas teóricas del C.A.P.E.S. Posteriormente se integrarían los nuevos catedráticos.

— Creación del I.P.E.S. en 1957 (Instituto de preparación para la enseñanza secundaria) que aseguraba un pre-reclutamiento de los alumnos-profesores. Los I.P.E.S. aseguraban un apoyo

* Plan de Educación propuesto por el físico Langevin y el psicólogo Wallon en la segunda posguerra mundial. Hoy en día utópico. [T.]

alumnos-profesores para la preparación de sus diplomas universitarios, pero sin formación pedagógica alguna.

— Creación de Centros de formación de P.E.G.C.[51] (1962).

— Formación de maestros del ciclo "práctico" (1966) cuyos formadores se formaron a su vez en el I.N.F.A. (Instituto nacional de formación de adultos). Primera experiencia de una formación continua para asalariados, del tipo reciclaje, tomando como base la práctica pedagógica de los participantes en el curso.

— Coloquio nacional de Amiens «Pour une école nouvelle: formation des maîtres et recherche en éducation» (1968).

— Creación en 1969 de los I.R.E.M. (Institutos de investigación sobre la enseñanza de la matemática), que reunían a los enseñantes de bachillerato para contribuir a la formación continua de los profesores de matemática, formación articulada con una investigación didáctica y con la producción de documentos y útiles para la enseñanza de las matemáticas.

— Proyecto de creación del C.F.P.M. (Centro de formación profesional de maestros) (1971).

— Trabajos de la Comisión Joxe sobre "La función del enseñante de educación secundaria" (1972).

— Relación de la Comisión Paulian, que preveía una armonización de la formación de los enseñantes del primer y segundo nivel (1972).

— "Declaración de la orientación de la formación permanente de profesores del primer nivel" (1972), seguida por textos dedicados a los maestros con una formación equivalente a un año escolar distribuido en el conjunto de la carrera.

— Apertura del C.P.R. a los nuevos catedráticos.

— Reforma de la formación inicial de los maestros que entra en vigor en 1980-1981: la formación en escuela normal se lleva a cabo en dos o tres años y comporta enseñanzas distribuidas en "unidades de formación", sancionadas por un D.E.U.G.,[52] de los cuales algunos están avalados por profesores universitarios.

51. P.E.G.C.: Profesor de enseñanza general de *college* (equivalente a enseñanza secundaria). [T.]

52. D.E.U.G.: Diploma de estudios universitarios generales. [T.]

Pero las reformas que se fueron realizando, cada vez con menor frecuencia, lo hicieron en el marco de las estructuras existentes, tanto en el nivel de la formación inicial como en el de la formación continua, abarcando diferentes categorías de enseñantes; con una perspectiva esencialmente administrativa, incluidas las preocupaciones relativas a la admisión o al desarrollo de las carreras, y estaba enfocada a preocupaciones de tipo pedagógico. Estas medidas adoptadas en medio del desorden para hacer frente a las urgencias o a las presiones corporativas, reforzaron los obstáculos y los privilegios, en lugar de reducirlos. La inutilidad y la incoherencia del sistema de formación de los enseñantes se convirtió en algo realmente alarmante.[53]

En un cierto nivel de generalidad, la problemática de la formación de los enseñantes es la misma en cualesquiera que sean los contextos nacionales y las concepciones presentes. Se resume en cinco o seis temas cuya emergencia, traduce las insuficiencias de los sistemas de formación frente a las transformaciones que afectan el papel del enseñante y su función social:[54] necesidad de una redefinición de los objetivos de la formación, necesidad de articular formación inicial con formación continua, de equilibrar formación científica y formación profesional (lo que plantea el problema de las universidades en relación con la formación), de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías (particularmente las de evaluación), acercando las relaciones entre la teoría y la práctica (en particular por un sistema de alternancia).

Todos estos puntos se reconocen comúnmente como puntos cla-

53. En su carta del 21 de agosto de 1981, enviada a André de Peretti para encargarle una misión sobre la formación de personal de la Educación Nacional, el ministro Alain Savary constata esta carencia: "Me parece que la importancia de la carencia de formación, tanto inicial como continua, debida netamente a las exigencias de la pedagogía, a las transformaciones del sistema educativo y a la evolución general de la sociedad, no se traduce actualmente en una política de conjunto que se le adapte".

54. Véase sobre este tema la síntesis de Marcel Postic establecida según los documentos de la UNESCO y de la O.C.D.E., en *L'histoire mondiale de l'éducation*, de Gaston Mialaret y Jean Vial, París, P.U.F., 1981, tomo 4.

ve. Las divergencias aparecen en el nivel de las soluciones institucionales o pedagógicas que se deban tener en cuenta. Por lo tanto, los orígenes sociales y culturales, las ataduras corporativas, las ideologías, los grados de información, la marca de las formaciones "recibidas", comparten las decisiones. Se podría, en la coyuntura, trazar un mapa de las posturas presentes. Podríamos ver, por ejemplo, las proposiciones de los sindicatos del primer nivel,[55] oponiéndose a aquellos sindicatos del segundo nivel,[56] los profesores de educación física en un franco antagonismo con la sociedad de catedráticos, la escisión entre innovadores y conservadores, "audiovisualistas" y defensores de la escritura, entre aquellos que pregonan el uso de útiles metodológicos y aquellos que hablan de grupos de intercambio de experiencias. Estas divisiones, de por sí, no son recuperables. Todo tipo de discursos, todo tipo de referencias se mezclan entre sí.

Yo no pretendo trazar este mapa. Deseo solamente examinar el funcionamiento pedagógico de ciertos dispositivos de formación propuestos en la actualidad.

Cuando se afirma una voluntad política para redefinir los objetivos del sistema educativo y de la función de la escuela, dentro de una sociedad que evoluciona hacia una mayor justicia, la formación de los enseñantes aparece como una piedra que entorpece esta tarea. Esto no quiere decir que todo sea posible a partir de la formación de los enseñantes. Maurice Debesse ha denunciado, con justicia, la ilusión de "lo todopoderoso de la formación de los enseñantes, imagen nueva del inconmensurable poder de la educación *(9)*". Pero, como he hecho notar anteriormente, la formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica. Las decisiones que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo el sistema educativo. Estas decisiones no son más que secundariamente decisiones técnicas y organizacionales. Son de antemano políticas, en el doble sentido de una política de la educación, que consiste en promover un conjunto de

55. Educación Básica. [T.]

56. Educación media superior. [T.]

medidas organizadas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretenda conformar un cierto tipo de sociedad en relación con un conjunto dado de fuerzas.

Sean cuales sean, incluso los que se propongan bajo la bandera de la ciencia o de la tecnología, los dispositivos de formación (de enseñantes) son portadores de ideología. No son útiles para todos los fines. Ya tendremos tiempo de escrutar las implicaciones y de identificar los temas y los enfoques que ellos privilegian, de hacer aparecer el sentido que tratan de imprimir a la acción educativa. Volveré sobre este tema.

Antes que nada voy a señalar que los tipos de discurso que actualmente se sostienen sobre la formación por las diferentes partes implicadas (tales como quienes toman decisiones políticas, jefes de servicio de personal, gerentes, enseñantes, animadores culturales, formadores, ejecutivos, sindicalistas y miembros de asociaciones), son hasta ahora disparatados, hasta el punto de que ya no se sabe lo que quiere decir formación. No solamente las connotaciones son distintas de acuerdo con los campos de actividad y las posiciones ocupadas dentro del campo de la formación, sino que la connotación misma del término se encuentra como flotando en el aire.

Podemos visualizar la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente, de la cultura dominante. Entonces, se cuestionarán los objetivos de integración, de adaptación de los individuos a las nuevas condiciones de trabajo o de vida, a las nuevas tecnologías, a las nuevas organizaciones. Se tomará como apoyo la formación para promover otros cambios. Se podrán respaldar las inversiones que se acuerden en lo que se refiere a las empresas y al Estado. Desde esta perspectiva, la formación será un juego de poder según la medida de los sometimientos y de las automatizaciones que suscite.

Desde otra óptica, se puede contemplar la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias. La

pregunta sería entonces: ¿cómo formarse si uno se encuentra en situación de ser formado? Entre la adhesión a las presiones de conformidad y al voluntarismo de la autoformación, ¿cuáles son los caminos posibles? Si hablamos aquí de inversión, es precisamente en el sentido de inversión psicológica, de esa economía de deseos y de la ley que supone todo proceso personal.

La formación puede verse también como una institución. Una institución es un dispositivo organizacional que, por ejemplo, está hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones. Es precisamente en estos términos que siempre se ha evocado la formación dentro de la esfera de la enseñanza: Bac + 1, Bac + 2,[57] etc. Con la irrupción de la formación permanente apareció otro tipo de dispositivos: el mercado de la formación donde la formación se vende y se compra, ya sea en jornadas de talleres, en planes de formación, en paquetes, en *videocassettes* o en terminales de computación.

Una institución es también el lugar de una práctica, con sus normas, sus modelos, su propia tecnicidad, su lenguaje fácilmente trivializable (las demandas, los objetivos, las estrategias, la evaluación, el control...) y sus practicantes, los formadores. Los formadores que desarrollan una acción en este espacio transicional y transaccional entre los conjuntos sociales y los individuos, y que se perciben ya sea como agentes de cambio social o como incitadores de deseos o de proyectos personales.

En una crítica penetrante de los discursos sobre la formación emitidos por los formadores, los psicólogos y los sociólogos (cuya trilogía corresponde más o menos a estas tres ópticas) Eugène Enriquez muestra el tipo de ilusiones de las que son tributarios estos discursos: la de los formadores que negocian los efectos benéficos de toda formación tendiente "a reforzar el yo consciente y voluntario del individuo, a construirlo sólidamente para que esté en condiciones de comportarse de manera adulta..."; la de los psicólogos, centrada en el encuentro interindividual en un lugar cerrado cuyas iluminaciones dan poca oportunidad de poner en movimiento un proceso "tendiente a nuevos comportamientos y la

57. "Bac": examen final de la educación media superior. [T.]

irrupción del motor imaginario". En cuanto al discurso de los sociólogos, monolítico y desarmante, reductor de la acción educativa a la reproducción de la ideología dominante, esteriliza "la capacidad inventiva de las formas, la toma de conciencia de su determinación y de su voluntad de hacer *(189)*".

Es así como la noción de formación se ha cargado de tantos equívocos y aparece de tal manera pervertida por la utilización que se hace de ella desde la extensión de la formación permanente, convertida en una vasta empresa distribuidora de saberes etiquetados y de pequeñas seguridades, que por esto Enriquez propone "abandonar definitivamente el término formación". Esta incitación a radicalizar la reflexión crítica sobre la formación evidentemente no puede hacer desaparecer ni el mito de la formación, ni las instituciones de formación, ni los procesos formativos que son parte de nuestro universo económico, social y cultural. Pero ella obliga a reinvertir en la formación todo lo que su puesta en marcha tiende a retirarle: la efervescencia de lo imaginario, la apertura a lo inesperado, la satisfacción de la aventura.

Es así como la formación funciona. Las contradicciones que provoca o revela su aparición, los discursos optimistas o pesimistas que suscita se refieren tanto a la formación de los enseñantes como a cualquier otra formación profesional, y conducen a la renovación de la problemática.

2. ESPECIFICIDAD DE LA FORMACION DE LOS ENSEÑANTES

Antes que nada me parece importante mencionar el sentido en que he decidido utilizar aquí la palabra formación: *la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades*. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo... Esta definición sitúa la formación del lado de la dinámica psicológica, es decir, psicofisiológica. Incluye tanto el período adolescente de "la formación" como los "años de aprendizaje", de los cuales las novelas sobre la formación (comenzando por el *Discurso del método*) alaban las experiencias, las situaciones, las búsquedas y los reencuentros. Ya sea a través de la iniciación, el descubrimiento o la experiencia, poco a poco se produce la desorientación y el retorno a los orígenes. Si todas estas vicisitudes se convierten en un itinerario, aun en el caso en que en el proyecto inicial fuera inexistente, es que están, en un momento dado, relacionadas con roles, tareas o formas de vida a las cuales dan sentido. La formación incluye también (¿cómo podríamos olvidarlas?) las etapas de la vida escolar con sus éxitos y sus fracasos, las capacitaciones programadas para esto o aquello, es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación.

Me parece importante, como ya señaló Pierre Dominicé, distinguir claramente la formación de las acciones educativas, las cuales son los medios (entre otros), y con las cuales generalmente se le confunde *(90)*. La formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un "formado" maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador.[58] El proyecto insensato de modelar al otro, de crear a un ser a su imagen, de infundirle la vida, que es el fantasma del animador, lo único que puede hacer es infligirle la muerte. Se vuelven vanos los esfuerzos que uno se inventa para reanimarlo, o, como se dice, para "motivarlo". Expresiones tales como "dar" y "recibir" una formación, las palabras mismas de "formador" y de "formado" parecen significar esta imagen de la formación. También los quebequeses prefieren hablar de "los que se forman", "los que se educan..." No se puede decir que la noción de formación toma todo su

58. La definición de la formación, que formulé en 1974 en el inicio de un informe para la O.C.D.E. sobre las experiencias innovadoras de formación de enseñantes, fue la siguiente: "Toda acción organizada que pretenda provocar una reestructuración más o menos radical del modo de funcionamiento de la persona; la formación, entendida así, afecta las diferentes maneras de pensar, de percibir, de sentir y de comportarse".

La formación vista como "acción organizada" adquiere implícitamente para el formador o la institución formadora un sentido activo, y para las personas en formación un sentido pasivo. Es precisamente esta distorsión la que yo trato de evitar aquí.

sentido sino cuando señala una acción reflexiva. Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas.

Entonces, ¿se vuelve uno tributario del otro fantasma analizado por René Kaës *(98)*, aquel de la autoformación? Tratándose del ser humano, que es un ser social, está claro que este proceso no se desarrolla sino a través de interacciones, de integraciones con grupos, de pertenencias a una clase, y que supone ciertos requisitos sociales: incitación, modelos, sanciones que de todas formas, aun en el caso del más libre vagabundeo cultural, aun cuando no se comprendan muy bien, orientan y estructuran el proceso. Es deseable representarse estos dispositivos o estos medios de formación como múltiples, entrecruzados, frecuentemente antinómicos. Gracias a ellos, pero también en contra de ellos, a través de las deformaciones, de las transformaciones, de las reformas, algunas de las cuales se sufren y otras se buscan.

Es importante hacer notar tres características de la formación de los enseñantes que plantean tres categorías de problemas. Según la importancia relativa que se otorgue a una o a otra de estas tres características, uno se ve conducido a constituir tres problemáticas que no se rescatan más que de forma parcial: es una *formación doble*, es una *formación profesional*, es una *formación de formadores*.

A. Una formación doble

Una de las especificaciones que tiene la formación de los enseñantes es que es una formación *doble*: el oficio de enseñante exige una formación científica, literaria o artística (a esta formación se le suele llamar académica) y una formación profesional que a veces se reduce a una formación pedagógica, pero la cual ahora se reconoce que incluye otros aspectos que se relacionan con la inserción institucional, con las tareas de concertación, de gestión, de orientación, etc.[59]

59. Ya hice notar *(21)* la aparición de una nueva problemática de la formación, que califiqué de problemática *profesional-personal*, en oposición a la problemática tradicional *científico-pedagógica*.

Ciertas concepciones de la formación tienden a minimizar una de estas dos dimensiones, si no a absorber una en la otra. Tradicionalmente, los profesores de enseñanza secundaria sólo necesitaban una formación profesional. Se admitía que el nivel cultural certificado por la cátedra al igual que por la licencia (*licencia docendi*), le confería la capacitación pedagógica. La profundización en una disciplina científica, literaria o artística incluía un adiestramiento para la observación, para el análisis y para el control social (lo que se llamaba reflexión o espíritu crítico) que aparecía como uno de los mayores logros para abordar las situaciones educativas.[60]

A la inversa, algunos pudieron pensar que una práctica pedagógica que privilegia la animación del grupo-clase y apoya la formación individual, y que dispone de recursos tecnológicos tales como el centro de autodocumentación, el manual programado, el *videocassette* o la terminal de un ordenador, podría hacer del enseñante un especialista de la comunicación, y ya no de una (o de varias) disciplina(s) negando su imagen tradicional, aquella del que detenta el saber frente al no saber. La imagen del enseñante animador se asemeja más o menos a la del enseñante educador, no en cuanto a la desvalorización de lo instructivo, ya que la animación se adopta aquí como una técnica pedagógica que tiende a facilitar los aprendizajes, sino en cuanto al acento puesto en la relación y en la comunicación.

He ahí la concepción de la doble formación que tiende actualmente a prevalecer.

Las recientes disposiciones que se han adoptado y aquellas que están en proyecto, relativas a la formación de los maestros y profesores de segundo nivel, tienden a reequilibrar la formación en ese sentido, a través del refuerzo de una u otra dimensión, según sea el caso. Para los maestros, que desde siempre se han beneficiado de una formación profesional en la Escuela Normal, la formación académica se ve reforzada por la creación de un D.E.U.G. preparado con la participación de las universidades. Para los

60. Esta concepción de la capacitación o competencia pedagógica gobierna implícitamente la (no-) formación de enseñantes en la enseñanza superior.

P.E.G.C., se juzga necesario un ajuste científico, mientras que para los profesores agregados y catedráticos parece deseable que su formación profesional sea reforzada en los C.P.R. durante su trabajo.[61]

La problemática de la formación de enseñantes está fuertemente marcada por esta bipolaridad que determina los siguientes principales dilemas:

— ¿Cómo jerarquizar los objetivos de la formación de los enseñantes? Dar prioridad a lo educativo sobre lo instructivo conduce evidentemente a privilegiar la formación profesional. Pero lo contrario no es cierto: la prioridad de lo instructivo no supone forzosamente la preponderancia de la formación académica: se puede poner énfasis en los aspectos didácticos y más generalmente en los pedagógicos de la transmisión de los saberes.

— ¿Es o no necesario especializar a los maestros en la enseñanza de una sola disciplina? En el nivel de la primaria, ¿se debe mantener la polivalencia o es deseable cierta especialización? En el nivel de secundaria, ¿hay que mantener o generalizar la bivalencia que, de hecho, se da en numerosos P.E.G.C.?

Si consideramos la transmisión de los conocimientos como el aspecto prioritario de la función enseñante, y el nivel de la calificación científica aparece como primer objetivo, la especialización se impone. Si la continuidad de la acción educativa en la enseñanza primaria o en la secundaria aparece como imperativo mayor, la polivalencia, o por lo menos la bivalencia, es de rigor para que los alumnos, al menos los de la enseñanza primaria o los de primero y segundo de secundaria, puedan crear con sus enseñantes lazos suficientemente fuertes. La situación creada por la generalización de la escolaridad secundaria, en donde la mayor parte de los estudiantes son extraños al tipo de cultura a la cual se pretende que accedan, da una agudeza particular a esta exigencia.[62]

61. La Conferencia de los presidentes de las asociaciones de profesores especializados, la cual tiene como razón de ser la defensa de sus disciplinas respectivas, últimamente ha puesto el acento en la formación pedagógica "interdisciplinaria".

62. L. Legrand, *L'Ecole unique à quelles conditions?*, París, Scarabé, 1981.

— ¿Cómo seleccionar los futuros enseñantes? ¿Según criterios de nivel científico o según criterios de personalidad? ¿Qué se requiere desde el inicio para que una formación pueda ser benéfica?

— ¿Cómo concebir el plan de formación? ¿La formación profesional debe seguir a la formación académica (una vez adquiridos los diplomas) o debe llevarse a cabo al mismo tiempo que la formación académica? ¿Ligada a ella o sólo paralela a ella?

— ¿Cuáles son las instituciones susceptibles de asegurar estas formaciones? Con respecto a la formación de profesores, los diplomas de esa especialidad se adquieren en la universidad y la formación profesional (aún embrionaria) en centros controlados por la administración de empleados (C.P.R., donde intervienen los inspectores generales y los inspectores pedagógicos regionales). La división tradicional es la que excluye todo enlace entre los dos aspectos de la formación. Hoy, la búsqueda de una articulación nos lleva a otras soluciones: ya sea en el sentido de un desarrollo de centros de formación regionales que integren las aportaciones universitarias (fórmula de las escuelas normales para la formación de maestros); ya sea en el sentido de la integración en la universidad de los centros de formación. Por este hecho, la formación de enseñantes se convierte en un juego de lucha de poderes entre las universidades y la administración de la Educación Nacional agravada entre 1975 y 1981 por la dualidad de los ministerios.

Ciertos responsables de la Educación Nacional, y en particular los cuerpos de inspección, están a favor de una formación profesional llevada a cabo en el marco de la institución como un componente de la política general que intenta desarrollar, particularmente cuando se trata de la formación continua. La intervención de la universidad en cuanto a la superación de la formación académica para contribuir a la formación pedagógica y profesional, les parecía poco deseable y hasta peligrosa: desde su punto de vista, la universidad les parece un lugar de especulación alejado de las realidades de la profesión, donde la crítica de la institución escolar corre el riesgo de quedarse en la simple preparación para las tareas concretas a las cuales se enfrenta el enseñante.

Los partidarios de una formación totalmente conferida por la universidad, pero sin excluir la presencia de practicantes en los

equipos de formadores, dan un argumento en contra de la posición exterior y distanciada de la universidad en relación con la institución escolar. Estos estiman que una formación profesional, sobre todo cuando la dimensión personal de esta formación es importante, no podrá ser gestionada directamente por el organismo que la emplea y que la institución sólo puede arriesgar la libertad de juicio contra el conformismo.

B. Una formación profesional

El que la formación de los enseñantes deba considerarse como una formación profesional sería una perogrullada si se admitiera universalmente que los enseñantes son, al igual que los médicos o los abogados, profesionales reconocidos por su competencia y por su pertenencia a una corporación que detenta la exclusividad de la función. Ahora bien, a diferencia de los médicos y de los abogados, el *status* profesional de los enseñantes no está establecido claramente y, en ocasiones, es discutible.

Desde el punto de vista de la competencia, Jean Piaget hacía notar, y por su parte deploraba, que "el maestro de escuela no es considerado por los otros, ni, lo que es peor, por él mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como el simple transmisor del saber en el nivel de cada uno."[63] En efecto, el acto de enseñanza aparece como un acto banal que se efectúa dentro de la continuidad de una actividad especulativa o práctica. A aquel que sabe alguna cosa o sabe hacer alguna cosa, le parece fácil y natural el transmitirlo a otros. A los investigadores o a los practicantes, con frecuencia se les solicita no sólo comunicar sus "resultados" y "experiencias", sino dar clases en relación con su especialidad. ¿Quién no, ya sea el electricista, el agricultor, el arquitecto o el médico, sintiéndose en posesión de su técnica, de su arte, de su saber, se sentiría de igual forma apto para compartir sus placeres, sus interrogantes, o sus

63. J. Piaget, "Education et instruction depuis 1935", en *Encyclopédie française*, tomo XV, 1965.

descubrimientos? ¿De qué otra formación tendrían necesidad para enseñar aquello que les ha permitido llegar a un cierto dominio de su especialidad?

Si echamos una ojeada por el lado de los enseñantes, uno podría preguntarse si su oficio es un oficio como cualquier otro. Lo que se espera de ellos por parte de los alumnos, los padres o los políticos, al igual que la imagen que ellos mismos se forman de su función, rebasa ampliamente el ejercicio de un oficio, ya que éste es un oficio cuya característica es el de regresar sin cesar a la persona. Recordemos el tema recurrente, y además controvertido, de "el enseñante-educador", el éxito de la fórmula socrática: "¿Qué puedo yo enseñarle? El no me ama"; o este otro: "El profesor no enseña lo que sabe, sino lo que es". Notemos también que la escuela no es un lugar profesional claramente delimitado, ya que, para el enseñante es el lugar de su infancia, que jamás terminó, y que su actividad de enseñante se continúa en él con las preparaciones y correcciones prescriptas pero no exactamente contabilizadas en su "tiempo de servicio".

Desde el punto de vista de la pertenencia a una profesión organizada, la enseñanza no es ya un oficio como los otros. Funcionarios la mayoría (los maestros de enseñanza privada son asimilados progresivamente a este tipo de funcionariado bajo formas contractuales), sometidos a jerarquías y a reglamentos administrativos, controlados por un inspector que los juzga sobre la base de los programas y de memoranda en donde los mandatos son bien precisos, los enseñantes se encuentran, a pesar de la seguridad del empleo, inseguros e infantilizados. Por este hecho, el cuerpo enseñante como tal se manifiesta más por la reivindicación que por iniciativas reguladoras o prospectivas. La idea de una profesionalización del cuerpo enseñante, en la cual militan los enseñantes norteamericanos, no tuvo mucho eco en Francia. Esta idea tiende a constituir una profesión enseñante bajo el modelo de las profesiones liberales tendiendo a asegurarle una cierta independencia y garantías de *status* por el monopolio de ciertos actos profesionales y el control de los practicantes por parte de sus compañeros. El corolario sería una formación profesional reforzada, a la cual se opone la tesis ilichiana de la desescolarización, que no ve

otra salida a la crisis de la escuela que la difusión de la función de transmisión de conocimientos en el nivel de la sociedad en su totalidad. Esta red que responde al deseo de Rogers, "aquellos que tengan ganas de aprender, se reunirán para hacerlo", hace repicar la campanas de la profesión docente, pues los animadores que propone Ilich no tienen ya función de distribuidores del saber, sino una función de fermentación y de incitación, lo que también supone de por sí una formación.[64]

¿Desaparición de los enseñantes? ¿Redefinición de su capacitación? ¿Reajuste de su inserción social? El significado de estas hipótesis define la importancia de una investigación sobre los requisitos de este oficio "que no es como cualquier otro", donde la persona y el rol social se encuentran íntimamente imbricados sobre la articulación de los aspectos personales y profesionales de la formación de los enseñantes. Cuando las situaciones profesionales que se deben afrontar son tales que el saber y el saber hacer sólo pueden actualizarse en función de un tipo de presencia que pone en juego la personalidad profunda, podemos hablar, como dice André Missenard,[65] de la formación de la "personalidad profesional". Este concepto incluye las motivaciones y los fantasmas, las prohibiciones, los ideales profesionales y sus imágenes, y el objeto del trabajo deseado.[66]

64. El debate sobre la no directividad que se desarrolló en los años 70, reflejaba los tanteos, los descubrimientos y las resistencias suscitadas por una práctica pedagógica preocupada por hacer existir un proceso personal de los alumnos, de ayudarlos a orientarse en "la dirección correcta" como dice Snyders (*Pedagogie progressiste*, París, P.U.F., 1971), es decir, según creo, en la dirección que ellos determinen en función de sus intereses, de sus aspiraciones y de su potencial actual. Por mi parte he sostenido, sin lograr que me comprenda Snyders *(211)*, quien ha calificado de vacilante el movimiento dialéctico que propongo, que el término no-directividad designa uno de los términos de una antinomia (directividad/no-directividad), que se encuentra en la esencia misma del acto educativo.

65. "Formation de la personalité professionnelle", *Connexions*, n. 17, 1974, págs. 110-115.

66. La especificidad de la profesión de enseñante parece ser objeto de cuestionamiento, quizá porque la enseñanza es a la vez una profesión y una función social que se ejerce mucho más allá de la profesión, de todo lugar público o privado.

C. Una formación de formadores

Otra característica de la formación de los enseñantes es la de ser una formación de formadores, es decir, de funcionar en un segundo nivel.

En efecto, existe una analogía estructural entre el lugar físico de la formación y el lugar físico de la práctica profesional hacia la cual conduce esta formación, es decir, un isomorfismo. Los edificios, las aulas, los ritmos de las actividades cotidianas, semanales o anuales son más o menos los mismos. La institución es la misma. La relación profesor-alumno, relacionada con el vínculo padre-hijo, uno de los dos arquetipos de nuestra vida social, se encuentra en las dos situaciones. De este isomorfismo resulta que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera que sea, tiende a imponerse como modelo de referencia de los "formados". Estos se ven conducidos a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento desarrollado por los formadores y la institución de formación. Los efectos de estructuración y de impregnación producidos por el dispositivo de formación, pueden llegar a ser más fuertes que sus discursos. Es la razón por la cual el curso magistral practicado en la universidad, al cual se le agrega el prestigio de un saber innegable y de la autoridad que confiere, queda como el prototipo de la acción enseñante, a pesar de todo lo que se ha escrito y dicho (a veces desde lo alto de una cátedra) en alabanza de los métodos activos, y a pesar de las antiguas quejas de Alain: "Yo odio estas pequeñas Sorbonas".[67] La escuela "normal" fue concebida y nombrada así para perpetuar esta reproducción. Es, según la definición de Littré, "un establecimiento que sirve de modelo para que se formen otros del mismo género".[68]

67. Alain, *Propos sur l'éducation*, París, P.U.F., 1948.

68. En el momento en que se preparaba la reciente reforma sobre la formación de los maestros, hice un llamamiento para que se tenga cuidado sobre este eterno retorno a una formación en la cual se pretende renovar el espíritu y los procesos, y que finalmente se ve normalizada por la inercia del sistema: "Lo que conllevaría que, desde la creación de los centros de formación, sea ante todo instituida una *estructura de cooperación* dotada de una gran capacidad instituyente, que

Una formación de formadores conduce a su punto extremo, la antinomia educativa fundamental: formar sujetos autónomos. Ahí se trata de suscitar en los futuros enseñantes el deseo y la energía necesarias para la construcción de un proyecto educativo que sea verdaderamente de su propiedad. Por lo tanto, esta meta es la del formador inscrito en un proyecto educativo que es el suyo.

Los enseñantes en formación, así como otras categorías de formadores, son sometidos a fuertes tensiones, por el hecho de que la problemática y las prácticas de formación son para ellos tanto el objeto de estudio, de reflexión, de compromiso simbólico, como vivencias cotidianas de múltiples avatares en la realidad de la institución formadora. De ahí la necesidad de una elucidación permanente de la modalidades y de los juegos de la formación, orientada tanto hacia el análisis institucional, como hacia el análisis de los deseos y de las representaciones de los enseñantes en formación... y de sus formadores.

Una formación doble, una formación profesional y una formación de formadores: estas características estructurales, constitutivas de la problemática actual de la formación de enseñantes, aparecieron sucesivamente en relación con el contexto histórico-cultural.

La problemática tradicional, "académico-pedagógica", como yo la he llamado, desarrolla esencialmente su debate alrededor de la articulación de estos dos ejes. La noción de formación profesional entra en escena en 1947 para designar el año de preparación para el oficio de maestro, posterior a los años de formación general propios de la preparatoria. Su utilización, que desde entonces se volvió cada vez más frecuente, traducía la preocupación de que se le reconociese una tecnicidad propia de la práctica enseñante. Con respecto a su especificidad de formación de formadores, raramente designada en estos términos, conlleva un enfoque de los

reconozca el derecho a la diferencia y a la iniciativa, de tal forma que cada centro sea una escuela a-normal". "Pour des écoles a-normales" en *Le Monde*, 29-3-79).

problemas de la formación inspirado en las prácticas de la educación permanente.[69]

Toda política de la formación de enseñantes se encuentra enfrentada a una serie de dilemas organizacionales que hacen referencia a estos tres aspectos.

Las decisiones que se tienen que hacer en este nivel se refieren principalmente al equilibrio entre la formación general de base y la especialización profesional, entre la formación personal y la formación para las tareas y roles que se deberán asumir, entre la formación teórica y la formación práctica, entre la formación inicial y la formación en el transcurso del trabajo, la articulación en el desarrollo del plan de estudios de la formación académica y de la formación pedagógica, la inserción universitaria de los centros de formación, el reclutamiento y el pre-reclutamiento de los futuros enseñantes, el nombramiento y la calidad de los formadores de enseñantes, el isomorfismo entre las situaciones de formación y las situaciones de enseñanza, los exámenes y los concursos. Las soluciones adoptadas sobre estos puntos estructuran un sistema de formación y sobredeterminan las prácticas de formación cuyo escenario es éste. Pueden ser resultado de factores históricos, económicos, administrativos, ideológicos o, seguramente, pedagógicos, o la combinación de varios entre sí. De todas formas, cada tipo de estructura segrega una pedagogía deseada o perversa, explicitada o travestida, que orienta según su lógica el proceso de formación. El modelo pedagógico implícito que se encuentra incluido en el sistema de formación es a la vez y en proporciones variables, según el caso, el principio organizador del sistema y el producto de su funcionamiento. Por este hecho presenta un núcleo de coherencia y de aspectos paradójicos.

69. Recordemos algunos lugares de contagio: el I.N.F.A., que tomó bajo su cargo la formación de enseñantes, las sesiones de formación de diversos organismos tales como el de A.R.I.P, el C.E.P.R.E.G., etc., donde los enseñantes están mezclados con otras categorías de formadores, los C.I.F.F.A., después los C.A.F.O.C., etc. [I.N.F.A.: Institut National de Formation d'Adultes; C.I.F.F.A.: Centre Integré de Formation d'Adultes; C.A.F.C.: Centre Académique de Formation Continue; A.R.I.P.: Association de Recherche et Intervention Psichosociologique; C.E.P.R.E.G.: Centre de Perfectionnement de Responsables de Groupes.] [T.]

CAPITULO 3

ADQUIRIR, PROBARSE, COMPRENDER

¿Cómo identificar y describir los modelos pedagógicos subyacentes a los sistemas de formación? ¿Cómo analizar el sentido que éstos dan a los problemas de formación?

Numerosos escritos relacionados con la pedagogía (en particular diversos escritos sobre la formación de enseñantes) establecen una oposición radical entre dos modelos, uno tradicional y el otro de la nueva pedagogía, donde el contraste es a la vez el del pasado y el porvenir, el de la rutina y el de innovación, del conformismo y de la autonomía, de lo reproductivo y de lo creativo, de lo pasivo y de lo activo, y quizá de la derecha y de la izquierda. Marcel Lesne, al reflexionar sobre el trabajo pedagógico en la formación de adultos comienza por rechazar "este sistema de referencia bipolar y mistificador, que no da cuenta ni de la existencia real de las prácticas pedagógicas, ni de su verdadero uso social" (*99*, pág. 12). Sin llegar a este maniqueísmo, los estudios sobre la formación de enseñantes, por lo menos en lengua francesa, surgen del discurso normativo de la pedagogía con las ambigüedades que ésta conlleva: análisis de situaciones y de las prácticas, el enunciado y la crítica de los principios, la prospectiva y la profesión acredi-

tada, todos se entremezclan. Tratan de argumentar en favor de ciertos objetivos o ciertas técnicas, o de pregonar las ventajas de recurrir a ciertas técnicas. Sólo describen las prácticas existentes para poner énfasis en sus métodos o sus insuficiencias, raramente para analizar su funcionamiento y su implicación. También los modelos que se definen y oponen unos a otros para formalizar las prácticas y las concepciones de las cuales se trata de dar cuenta son, en la mayoría de los casos, modelos que se deben seguir o rechazar intrínsecamente, y no en función de ciertas finalidades o de ciertos contextos. Por ejemplo, Jack Beillerot opone dos modelos de formación de enseñantes: el primero, que él llama "racionalista", concibe la formación como "una adquisición científica de alto nivel, por un lado en las disciplinas que se enseñan y por el otro en psicopedagogía"; el segundo, que él llama "situacional", "sin negar los aspectos presentes en el modelo precedente" pone el énfasis en la relación pedagógica, la comunicación, la institución. Por lo tanto, está claro que el segundo modelo se impone, y que el discurso utilizado tiende a privilegiarlo, principalmente porque engloba y sobrepasa el primero *(118)*.

Es una dicotomía del mismo tipo que la que propone Georges Belbenoit cuando distingue dos modelos de formación: uno inspirado en "una pedagogía del conocimiento", y el otro en una "pedagogía del pleno desarrollo" *(20)*.

No se trata de la misma tipología propuesta por Marcel Lesne *(99)*. Su instrumento de análisis está construido con referencia al proceso de socialización de los individuos y definido como tal. Se distinguen tres modos de trabajo pedagógico para la formación de adultos: el tipo transmisivo con orientación normativa, el tipo incitativo con orientación personal y el tipo apropiativo centrado en la inserción social.

Su efecto de objetivación contribuye enormemente a aclarar la problemática de la formación. Se observa que aquí la categorización en modelos se asocia estrechamente con el funcionamiento operativo del acto de formación del que traduce la varianza. La normatividad no está ausente de esta construcción, por el contrario, está reforzada (y explícita) en el nivel de la elección de la referencia (aquí: la socialización de los individuos).

Yo agrego que el enfoque de Lesne visualiza la formación más por el acto educativo que por el lado del proceso de formación sobre el cual se ejerce.

Los modelos que por mi parte propongo vuelven sobre el documento elaborado por el C.O.P.I.E. (Consejo franco-quebequés de orientación para la prospectiva y la innovación en educación), y se caracteriza por tres tipos de prácticas de formación.[70]

La referencia o la variable referencial como principio de esta categorización no es ni la meta de la formación, ni sus objetivos, ni la estructura del dispositivo, ni la naturaleza de los contenidos, sino el tipo de proceso, su dinámica formativa y su modo de eficiencia. *Por lo tanto podemos distinguir: un modelo de formación centrado en las adquisiciones, un modelo de formación centrado en el proceso, y un modelo de formación centrado en el análisis.*

Se trata de *modelos teóricos*. Es decir, que ninguna práctica puede construirse exactamente sobre uno de estos modelos, que ninguna práctica los ha tomado por principio, y que, como dice Pierre Bourdieu, "la práctica no implica —ni excluye— el dominio de la lógica que en ella se expresa".[71] Aunque ciertas prácticas, de uno u otro modelo, aparecen particularmente más representati-

70. Esta tipología es un producto de la destilación. Después de haber observado y analizado sobre el terreno diferentes dispositivos de formación de enseñantes en Francia, Dinamarca, Inglaterra, Suecia, Quebec y los Estados Unidos, el grupo de trabajo de C.O.P.I.E., en el cual participé, experimentó la necesidad de hacer un balance en la perspectiva de sus constataciones y de buscar la vía para una teorización. En el transcurso de un seminario de reflexión del subgrupo francés, yo propuse cierta tipología fundada sobre la distinción de tres tipos de prácticas de formación.

No cabe duda de que los modelos obtenidos en esta tipología fueron sugeridos por las observaciones realizadas por el grupo de trabajo de C.O.P.I.E. y que estuvieron presentes en todos los lugares donde yo tuve que ver con acciones de formación de enseñantes. Pero esto lo logré por una vía alterna: fue separándome radicalmente de las reflexiones colectivas que se esforzaban por clasificar y comparar las diversas experiencias, y lanzándome a una libre especulación sobre las nociones de aprendizaje, experiencia, análisis y procesos, que logré definir las categorías *a priori* resultando ser éstas las que mejor convenían para una visión en perspectiva de las observaciones (véase *Cahiers du C.O.P.I.E.*, n. 1, 1979).

71. P. Bourdieu, *Le Sens Pratique*, París, Editions de Minuit, 1980.

vas, ese modelo no dará cuenta jamás de todo su funcionamiento, cuya complejidad envía, por lo menos secundariamente, a otros modelos.

A aquel que desee llegar a ser enseñante, se le pueden proponer tres tipos de discursos.

Podemos decirle más o menos esto: «Primero debe adquirir los conocimientos y los modos de razonamiento propios de la o las disciplinas que usted tendrá que enseñar. Usted debe reorganizar este saber desde la perspectiva de su transmisión e iniciarse en la didáctica. Pero su capacidad debe ser *doble*: es necesario que adquiera los conocimientos sobre el desarrollo del niño y del adolescente, la psicología de los adultos, sobre los procesos de aprendizaje, sobre los métodos de evaluación, sobre el funcionamiento de grupos, sobre la institución escolar, sobre las desigualdades socioculturales, etc. La lista de las nociones juzgadas como indispensables no deja de alargarse... Pero el estudio no es suficiente. Tendrá que adquirir también un "saber hacer", "habilidades" adquiridas a través de adiestramientos sistemáticos en el transcurso de sesiones de simulación, en cursos donde usted dará lecciones bajo supervisión, y después, poco a poco, como responsable. Es así como logrará obtener viáticos gracias a los cuales podrá abordar el oficio de enseñante con seguridad. Usted seguramente podrá comprobar, en el transcurso de la práctica, que subsisten lagunas en su formación, que no está lo suficientemente preparado para ciertas tareas o ciertas situaciones a las cuales usted se verá enfrentado de una forma brutal. Entonces le será necesario completar su formación inicial con actividades de reciclaje o de perfeccionamiento».

Podemos decirle esto otro: «Lo importante para que se pueda preparar en el oficio de enseñante es realizar experiencias, de cualquier naturaleza, que lo enfrenten con diversas realidades y que permitan probar sus capacidades. Este es el principio de toda formación *profesional*. Es ilusorio pensar que usted pueda almacenar todos los conocimientos o desarrollar todas las habilidades necesarias. Formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros.

Lo que realmente forma es una actividad que se cumpla en función de una meta, sorteando las dificultades que surjan en el camino. Se pueden considerar ciertas experiencias "vitales", aventuras, y también experiencias intelectuales de investigación, de creación, a través de las cuales usted adquirirá una mayor madurez personal, intelectual y social. No es posible anticipar los problemas específicos que se presentarán en la práctica docente. Lo importante es ser apto para afrontarlos.

En consecuencia, experiencias diferentes le permitirán romper con la rutina, ampliar sus horizontes, enriquecer sus percepciones y sus modelos de acción».

Podemos aun decirle otra cosa: «Aunque es verdad que no existe una conducta-tipo que sirva para todo, que ninguna clase se asemeja a otra, que la reacción de los alumnos es imprevisible, lo esencial es la presencia frente a situaciones siempre singulares y estar atento a lo que surge. Las técnicas y los métodos no brindan gran auxilio, ya que de lo que se trata es de ajustarse a cada caso. Por lo anterior, lo que debe desarrollar en usted es la capacidad de observar y analizar situaciones por todos los medios posibles: estudio de casos, análisis de experiencias, observación de clases, reuniones pedagógicas, simulaciones, juegos de rol, etc. Ciertamente, usted tendrá que adquirir conocimientos, métodos, técnicas y seguramente deberá realizar diversas experiencias; pero aprender o hacer alguna cosa será formativo sólo y cuando sea el medio para comprender, la ocasión para la toma de conciencia, la incitación a descifrar e interpretar todos los signos. Su posición bivalente de *formador en formación* le ayudará».

De esta forma, la tercera perspectiva acomoda a su manera las preocupaciones dominantes de las otras dos: el análisis integra los saberes, el saber-hacer, las experiencias vividas, tratando de darles sentido. Paralelamente, la pedagogía de las adquisiciones no deja de recurrir a experiencias y proyectos, además de ejercicios de observación y de análisis de situaciones. Pero las propone sólo en términos de adquisiciones programables y verificables. La pedagogía centrada en el proceso prevé igualmente todo tipo de nociones y de saberes-hacer para su apropiación, así como diversos tipos de dispositivos para el análisis del comportamiento; pe-

ro sólo en términos de experiencias que obedezcan a un itinerario integrador.

Veamos ahora cuáles son las implicaciones y los presupuestos imputables a cada uno de estos tres modelos.

1. MODELO CENTRADO EN LAS ADQUISICIONES

Formarse, como señala la definición de formación, es siempre adquirir o perfeccionar (que también es adquirir) un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, lograr una capacitación. Capacidad de hacer, de reaccionar, de razonar, de sentir, de gozar, de crear... Es *aprender*, en el sentido propuesto por Olivier Reboul cuando define el aprendizaje como «la adquisición de un *"savoir faire"*; es decir, de una conducta útil para el sujeto o para otros sujetos, que él pueda reproducir a voluntad cuando la situación se presente».[72] Esta definición se adapta, tanto a las connotaciones escolares (memorizar e integrar conocimientos) como a las connotaciones de la psicología experimental (las leyes de la adquisición o de la modificación del comportamiento). La noción de aprendizaje se utiliza aquí en un sentido estricto, es decir, que excluye los cambios que no se buscan u obtienen fácilmente.

Este primer modelo se caracteriza porque reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta. El proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos, de sus actuaciones o habilidades. La lógica interna de la formación es la de una didáctica racional, con sus progresiones, sus adiestramientos sistemáticos y sus controles en cada etapa. Se ajusta a una lógica externa, que plantea la formación como preparatoria a la actividad profesional (o para la introducción de nuevas prácticas), es decir, anterior a ella y que se ajusta a requisitos presupuestos. Los contenidos de la formación y sus

72. O. Reboul, *Qu'est-ce qu' apprendre?*, París, P.U.F., 1980.

objetivos son predeterminados por el que concibe la formación, y son más o menos adaptados para el formador, aunque las "formas" no tengan nada que ver con sus determinaciones.

Por lo tanto, aquí, el formador de profesores es un profesor que da un curso y asegura los trabajos prácticos. Un profesor de francés, de matemáticas, etc., o un profesor de psicopedagogía. Aun cuando enseñe con la técnica magistral o utilice métodos activos, su práctica sigue siendo una práctica de enseñanza ajustada a un programa y a las exigencias del examen al cual los "estudiantes" deben someterse.

Podemos reconocer aquí las formaciones tradicionales, en que la adquisición de conocimientos está provista de algunos ejercicios pedagógicos que constituyen el total de la formación. Es asimismo de este modelo de donde surgen igualmente los tipos de formación inspirados en el conductismo y la pedagogía por objetivos. Es así como el C/PTBE (Competency and/or Performance Based Teacher Education), definiendo la enseñanza como un oficio que se debe aprender, un conjunto de técnicas que se deben dominar, establece un programa de formación, bajo la forma de un repertorio de objetivos jerarquizados que el estudiante-profesor debe lograr en forma sucesiva.

Cada habilidad se adquiere dentro del marco de un módulo en donde la unidad didáctica contempla las diversas fases del aprendizaje: el racional, los objetivos, la preevaluación, las actividades de aprendizaje, la postevaluación.[73]

Este modelo implica una concepción de la relación teoría-práctica donde la práctica es una *aplicación* de la teoría (ilustrada con el término "clases de aplicación"). La teoría designa aquí, no sólo los conocimientos transmitidos, sino también los ejercicios (algunas veces llamados prácticas) distanciados de la situación real sobre la cual se anticipan.

Sin duda podemos señalar que los programas, objetivos y ejercicios fueron parcialmente determinados por la práctica del oficio,

73. La formation des enseignants au College Education de l' université de Houston (Texas): C/PBTE ("Formation des enseignants: problématique, orientations, perspectives", *Cahiers du C.O.P.I.E.*, n. 1, 1979).

de los problemas afrontados por los profesores en su experiencia en la clase, en la institución, en las relaciones con los padres, etc. Pero alguien ha filtrado estos resultados provenientes de ciertas experiencias y construido un programa de formación agregando otros elementos juzgados *a priori* como necesarios. En definitiva, los estudiantes-profesores, o los profesores en formación continua, de ninguna forma participan en la definición de los objetivos ni en sus avances.[74]

Desde esta óptica de aplicación, los talleres realizados en clase son concebidos como la puesta en marcha de conocimientos y habilidades adquiridas en el centro de formación, y excepcionalmente dan lugar a que se lleve a cabo un reajuste de las enseñanzas teóricas. El paso de la práctica a la teoría tiene tan pocas posibilidades de realizarse, ya que los formadores del centro de formación no son los mismos que los formadores de los talleres, resultando, como dice Bertrand Schwartz, que "los alumnos de los talleres sólo accidentalmente son los mismos que los alumnos de los cursos".[75]

La imposición de este modelo, que permanece privilegiado dentro del mundo de los enseñantes y de los responsables escolares, se explica quizá menos por su racionalidad, frecuentemente reafirmada (se necesitan profesores competentes, la primera exigencia es el alto nivel científico, etc.) que por su profunda y casi indeleble inscripción en las estructuras administrativas, en la organización del uso del tiempo, en la configuración arquitectónica, en el sistema de roles y en los *hábitos*. Aunque en el discurso que se sostiene aboguen a favor de los "métodos activos", alaben las virtudes del "trabajo independiente" y lleguen a predicar la autogestión en la escuela, estos discursos por lo general se contradicen y

74. Una práctica enseñante de la formación justifica a cada paso su acción por la evocación que hace de sus aplicaciones futuras en su oficio, o aun más por su adecuación a las exigencias del examen que deben aprobar. Eliminar esta seguridad para lanzarse dando rodeos, tomar desvíos o provocar titubeos o confusiones, se vive como pérdida de tiempo y de control, como descuido e incluso delito.

75. B. Schwartz, *Une autre école*, París, Flammarion, 1977 (trad. cast.: *Hacia otra escuela*, Madrid, Narcea, 1986).

son neutralizados por los efectos de poderosos dispositivos y el tipo de gestión a los que se sujetan.

2. MODELO CENTRADO EN EL PROCESO

Formarse significa siempre adquirir, aprender. Pero también la noción de aprendizaje puede comprenderse como una acepción más abierta que incluya, además de los aprendizajes sistemáticos de los que hemos estado hablando, todo tipo de experiencias en donde los efectos de sensibilización, de liberación o de movilización de energía sean buscados desde el inicio con más o menos claridad, o que incluso no sean reconocidos sino hasta después de haberlos experimentado. Poder decir, después de una prueba o de un encuentro: "He aprendido mucho"; esto nos remite tanto a zonas oscuras como a *insights*, es decir, tanto al inconsciente como al consciente. No necesariamente se aprende más y mejor concentrándose en las ejecuciones que se deben realizar, no necesariamente por demostrar que uno puede producir o reproducir un tipo de comportamiento se puede decir que uno ha aprendido a actuar y reaccionar ante una situación dada.

De aquí la idea de que el trabajo de formación concierne más al proceso y sus peripecias, que a las diversas adquisiciones muchas veces inesperadas a las que da lugar.[76]

Lo importante sería vivir las experiencias sociales e intelectuales, individual o colectivamente, dentro del campo profesional o totalmente fuera de él, con sus grandes placeres y sufrimientos, sus esfuerzos y fatigas, sus inconveniencias o sus descubrimientos. También se tiene la idea de que un enseñante no es un distribuidor de conocimientos o una terminal de ordenador, que su acción pedagógica en la esfera misma de la instrucción, y aun más allá de ésta, supone madurez, capacidad de hacer frente a situaciones complejas, a responder a demandas o a preguntas imprevistas. El acento recae sobre el desarrollo de la personalidad.

76. Henri Bassis define la formación como "un desarrollo de auto-socio-construcción" *(117)*.

Por lo tanto, los dispositivos de formación pueden visualizarse a través de la experiencia que proporcionan a los estudiantes o a los profesores en formación de manera más o menos deliberada. Las normas del establecimiento, sus rituales, su folclore, sus figuras legendarias, al inducir reacciones de sumisión, de revuelta, de participación en grupo o de evasiones hacia la soledad, su hermetismo o su permeabilidad en el debate político, dejan eventualmente trazos más profundos que contribuyen de manera más decisiva a la formación de la personalidad profesional que las actividades programadas que justifican la existencia del establecimiento. Desde esta óptica, Alain sostiene que los exámenes, que pretenden ser pruebas de conocimiento o de inteligencia, son de hecho pruebas de carácter.[77]

Las pedagogías centradas en el proceso son diversas. Por supuesto, se puede pensar en la corriente de los métodos activos, sobre los cuales hay que señalar que, tratándose de la formación de enseñantes, ofrecen más el contenido de un curso de pedagogía que las bases de sustento de las prácticas de formación. También a este modelo se debe asociar la concepción tradicional de la formación de profesores de secundaria: la vieja noción de cultura general, el privilegio de las humanidades y especialmente del latín (disciplina del "desarrollo", ¡si es que lo es realmente!) postulan el valor formativo de la realización de un recorrido, aquí de un recorrido intelectual, en oposición a la adquisición de conocimientos de un "saber-hacer" utilizable. En el juego de continuidades y de rupturas, que es el juego mismo de la formación, lo que se juega es el refuerzo de una continuidad profunda por el efecto que producen las rupturas practicadas en el nivel formal. Si aquello que se realiza durante el tiempo y en el lugar de la formación no tiene, desde el punto de vista operativo, relación alguna con aquello que deberá hacerse en el ejercicio del oficio, se deberá abordar el ejercicio del oficio sin apoyo técnico y atentos a su novedad situacional, como cuando se aborda y vive la experiencia de la formación. Una experiencia diferente por su intensidad y su contexto, pero semejante por su exigencia movilizadora.

Esta apuesta antifuncionalista puede llevarse aun más lejos.

77. Alain, *Propos sur l' éducation*, París, P.U.F., 1948.

La escuela normal de Tvind (Dinamarca) instaura un espacio de dos años, fuera del campo profesional, para la formación del oficio de instructor que se desarrolla en cuatro años. El primer año, llamado "internacional", consiste en un viaje de largo alcance que el conjunto de alumnos debe planear, organizar materialmente, ejecutar y finalmente exponer a través de informes, documentos, fotos, exposiciones, etc. El segundo año, llamado "nacional", consiste en realizar un trabajo asalariado en un empleo industrial, comercial o agrícola. Esta doble ruptura con lo escolar y con el contexto nacional y el descondicionamiento resultante, renueva la perspectiva profesional. Durante los dos últimos años se efectúa la preparación directa para la enseñanza según un régimen de secuencias alternadas bajo el signo de la continuidad: adiestramiento pedagógico dentro de la clase y preparación para los exámenes de certificación integrados dentro de la unidad de un proyecto.

Concebido como desarrollo personal a través de una serie de experiencias y actividades, este tipo de formación requiere, por parte de los formadores, un estilo de intervención muy diferente al de la intervención enseñante tradicional. Es decir, trabajo de motivación, de facilidades para la elaboración y realización de proyectos, ya sea por medio de tutoría individual o en grupos de trabajo. Se pueden contemplar también exploraciones no directivas, orientación metodológica, aportaciones didácticas, etc., toda una gama de modalidades pedagógicas utilizadas por equipos de formadores en roles complementarios: animadores, conferenciantes, consejeros pedagógicos, "personal experimentado". Hemos podido observar en ciertas escuelas normales, particularmente para la formación de maestros de la vía III,[78] en el momento de la puesta en marcha de una pedagogía centrada en el proceso (poco después de las sesiones de formación confiadas al I.N.F.A.), que los profesores se designan como formadores y constituyen un equipo donde los especialistas disciplinarios pasan a un segundo plano en beneficio de las prácticas de animación.

78. La vía III son los ciclos de enseñanza llamados prácticos que, antes de la instauración del colegio único, recibían a los niños considerados como incapaces de seguir en un nivel escolar del sexto al tercer nivel.

Con este modelo, la relación entre las actividades de la formación y la práctica del oficio no es del orden de la aplicación, sino de la *transferencia*. El beneficio de los conocimientos o del saber hacer adquirido es una situación para aprehender con mayor seguridad otra situación, está incluido tanto en el plano intelectual como en el experiencial. En uno u otro caso, las transferencias se efectúan de una práctica a otra, con o sin la desviación por la teoría. Así, la idea de una familiarización con las situaciones educativas extraescolares (tales como las colonias vacacionales), algunas veces son preconizadas con una experiencia formadora para el futuro enseñante practicando: la relación con los educadores, con acciones concertadas en equipo, con el descubrimiento de sus propios deseos y miedos, etc., es decir, con todo tipo de aspectos, algunos de los cuales pueden dar lugar a un trabajo "teórico" (lecturas y debates sobre el desarrollo afectivo del niño, sobre las técnicas de observación, sobre los prejuicios socioculturales) en relación con las impresiones, emociones y dificultades experimentadas. Por otro lado, la elaboración de tesis de magisterio, más allá de los conocimientos que ésta permite adquirir de una disciplina, puede contemplarse como un adiestramiento en el estudio de un problema , apoyándose en la investigación documental, el análisis, la síntesis, etc., que será útil para todo proyecto posterior, sea cual sea el tema de trabajo. Aquí también podemos pensar que sería favorable una teorización de la metodología.

Hemos visto cómo, a través de estos dos ejemplos, se delinea un vaivén entre la práctica y la teoría, donde el momento teórico es a la vez formalización de la experiencia práctica, apertura del campo de representaciones y anticipación sobre otras experiencias. El modelo centrado sobre el proceso aparece entonces como aquel que da su pleno sentido a la noción de alternancia.

3. MODELO CENTRADO EN EL ANALISIS

Formarse significa adquirir y aprender continuamente, es siempre un proceso cuyas implicaciones son complejas, donde los

efectos formadores y deformadores son parciales, pero principalmente pueden ser inesperados y paradójicos. Sería una quimera pretender dominar tal proceso tratando de racionalizar exageradamente los programas, cursos y actividades con un sistema económicamente funcional y sin residuos inútiles, que armaría a los enseñantes para todas las tareas, todas las situaciones, todos los sucesos a los cuales se puedan enfrentar. Quimérico y mortífero.

Por el contrario, el modelo centrado en el análisis se funda en lo imprevisible y lo no dominable. Postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de "desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad", como refiere Lesne *(99)*. El análisis de estas situaciones bajo sus diferentes aspectos para comprender sus exigencias, tomar conciencia de sus fallos y deseos, concebir a partir de ello un proyecto de acción adaptado a su contexto y a sus propias posibilidades, implica indisolublemente tanto investir su práctica y formarse, como buscar las mejores alternativas de estar en forma.

Esta pedagogía del análisis puede definirse por su objetivo, que es un objetivo de adquisición: saber analizar. Pero en este caso se trata de un aprendizaje privilegiado, aquel que organiza todos los otros. Saber analizar es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en tal o cual momento. No es exactamente "aprender a aprender", es aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar.

También podemos caracterizar esta pedagogía en términos de procesos: analizar las situaciones implicadas es obligarse a tomar distancia en relación con ellas, a desprenderse, a analizar sus propias reacciones; es imponerse una distorsión que consiste en observarse como si se fuera otro; en concreto, es jugar el doble juego del actor y del observador. Proceso también privilegiado, porque este hábito, una vez adquirido, da lugar a la continuación de los otros procesos.

Analizar significa aquí, en términos generales, definir los componentes de un conjunto, sus interacciones, sus disposiciones en torno a la manera de aprehender su estructura y/o su funciona-

miento. Los tipos de análisis a los cuales podemos recurrir dentro del campo educativo son múltiples. Podríamos decir que corresponden a la pluralidad de los objetos discernibles dentro de este campo: situaciones, instituciones, prácticas, discursos, comportamientos, tecnologías, programas, etc. De hecho, esos objetos o sistemas de objetos son, al contrario, producidos por el tipo de análisis utilizado. Se construyen acuerdos con referencias y no se obtienen por la experiencia. Nombrarlos, definirlos, situarlos dentro de conjuntos más amplios, identificar sus estratos, sus componentes, sus dimensiones, relacionarlos con un origen, dar cuenta de su génesis, etc., se realiza dentro del marco de una teoría. Abundan sus modos de lecturas: análisis organizacional, análisis institucional, análisis sistémico, psicoanálisis, socioanálisis, sociopsicoanálisis, análisis interaccional, análisis transaccional... Cada uno de estos tipos de investigación de la realidad es a la vez vía de acceso, instrumento descodificador y apropiación simbólica. El concepto común de análisis que, según el caso, connota más o menos el psicoanálisis, me parece que significa mucho más que una operación de conocimiento: es una producción de sentido, una apertura para actuar.

Sin duda, analizar no es actuar, y el análisis puede igualmente convertirse en el refugio de un *voyeur*, de aquel al que le repugna asumir un compromiso o tomar una posición.

Por lo tanto sostendremos que una formación que trate de acrecentar la lucidez es "un instrumento formidable de descomposición", como hace Michel Jacquey a propósito de la formación de los trabajadores sociales, ya que a sus ojos "en esta profesión, cuanto más gane uno en lucidez o en sentido crítico, más ganará en parálisis, suspenso e inhibición".[79]

Pero, si se observa esta derivación, puede conjurarse de forma diferente que mediante el análisis, es decir, teniendo en cuenta esta actitud de distanciamiento y los efectos que provoca, salvo que se admita que la formación se hace en el trabajo mismo, por inmersión dentro de las vivencias profesionales, sin punto de referencia y sin referente.

79. M. Jacquey, "Pour la recherche d' alternatives dans le travail social", *Connexions*, n. 32, 1981, págs. 75-84.

Es necesario en toda formación tener conocimiento de la realidad en la cual se va a trabajar. Para el enseñante en formación consiste en reunir todo tipo de información sobre el sistema escolar, el comportamiento de los estudiantes, etc. Pero incluso este cúmulo de información, por muy bien ubicado que esté, no tiene por sí mismo un efecto formador, transformador de la mentalidad, de las actitudes o de las conductas. Solamente con el ejercicio del análisis comienza el trabajo de la formación, porque el análisis es conjuntamente interrogación de la realidad, del origen, de la legitimidad de este interrogante y de la perspectiva de la cual surge. El análisis compromete a una doble elucidación de la realidad objetiva y de lo que ésta aparenta como problemática del deseo y del compromiso.

Vivir una experiencia, efectuar un proceso, son también momentos necesarios del proceso de formación. Pero el choque existencial producido por una ruptura o un desarraigo, la energía movilizada por la ejecución de una tarea o de un proyecto, sólo tendrá efectos transferenciales duraderos cuando se lleve a cabo un trabajo de elucidación que dé lugar a tomas de conciencia, a una movilización de representaciones y de expectativas.[80]

Dicho de otra forma, la pedagogía centrada en el análisis fundamenta su formación en una articulación entre la teoría y la práctica, donde el tipo de beneficio que aporta es de *regulación*. El ir y venir entre la teoría y la práctica que contempla el modelo centrado en el proceso, y que hacía coincidir con la alternancia campo-centro de formación, aquí se ve intensificado y estableciendo el ritmo del proceso en todos los sitios de la formación. Esto excluye que la práctica pueda ser formadora por sí misma si no es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico. De esta manera excluye también que se le pueda dar un valor formativo a una actividad teorizante que vagaría muy lejos de las restricciones de la práctica.

80. Jean Maisonneuve, a propósito de la intervención psicosociológica, muestra que la tendencia mayéutica a la cual recurre el análisis de situaciones por los actores, tiene una función "transreguladora". Distingue tres tendencias: ortopédica, demiúrgica y mayéutica, que corresponden aproximadamente a los tres ejemplos de mi trilogía. ("Réflexions autour du changement et de l' intervention psychosociologique", *Connexions*, n. 3, 1972, págs. 9-24.)

De ahí que en esta perspectiva exista la propensión a valorar la formación continua, que impugna la utilidad de una formación inicial que sólo da en su práctica contactos superficiales y engañosos.

El formador interviene aquí constantemente, no en un segundo sino en tercer grado: su preocupación ya no es hacer adquirir conocimientos y saberes-hacer, salvo el de saber-analizar, ni estructurar un dispositivo para inducir un proceso determinado, salvo este distanciamiento de la experiencia que supone el análisis, por lo que su acción se lleva a cabo en las percepciones y las representaciones del enseñante en formación, su atención para captar el sentido y la dinámica de las situaciones, y la apreciación de los efectos de sus intervenciones y actitudes.

Observando el funcionamiento de las clases y los establecimientos, las prácticas pedagógicas, las actitudes de los estudiantes y enseñantes, los procedimientos y mecanismos de evaluación, los enseñantes en formación se adiestran en el análisis clínico, en el análisis sociológico y psicosociológico al mismo tiempo que en el autoanálisis, ya que cada una de estas experiencias los remite a los deseos, los presupuestos y los fantasmas del observador.

Los interrogantes sobre las situaciones profesionales y los interrogantes sobre uno mismo, no dejarán de engendrar nuevas necesidades de conocimientos y de experiencias. Devuelven sin cesar a la evaluación de la formación en curso, a la redefinición de sus objetivos y al análisis institucional de su dispositivo. La formación para el análisis y el análisis de la formación se inducen recíprocamente.

En este modelo centrado en el análisis, los maestros o futuros maestros estarán preparados para elaborar ellos mismos los instrumentos de su práctica y los medios de su formación.

* * *

La adquisición de saberes y de "saberes-hacer", experiencias más o menos controladas y analizadas: son los tres elementos que figuran en toda acción de formación, de acuerdo con configuraciones variables que les confieren, respectivamente, significaciones

y alcances diferentes. Esto es lo que los tres modelos que acabo de describir pueden ayudar a dilucidar. Me parece que el proceso pedagógico que esquematizan está sostenido por una concepción de relaciones entre la teoría y la práctica: en el primer caso, la práctica como *aplicación* de la teoría; en el segundo, la teoría como momento mediador de la *transferencia* de una práctica a otra práctica; y en el tercero, la teoría como base de la *regulación* de la práctica.

Como ya dijimos anteriormente, el discurso de la pedagogía no deja de articular y de rearticular la teoría y la práctica, de abrir o disminuir la relación entre una y otra, casi siempre dentro de una gran confusión. Esto sucede particularmente cuando el discurso trata de la formación de enseñantes. Toda formación pasa por la teoría, todo dispositivo de formación puede decirse teórico, es decir, abstracto.

La formación supone una separación con respecto a la vida profesional, cuyo curso suspende o difiere. A distancia, desfasada, en paréntesis o en derivación, se desarrolla dentro de una zona franca de acuerdo con una finalidad, un marco y un objeto que le son propios.

Es evidente que la *finalidad* de la formación a largo plazo no es otra que la finalidad de la institución. Aquí, se trata de actuar de tal forma que los enseñantes asuman sus tareas y su rol, digamos, de la mejor manera. Sin embargo, la formación sólo realiza esta última finalidad, proponiendo como una finalidad transitiva el desarrollo personal del enseñante como agente, o mejor dicho, como actor de la institución, y antes que todo como sujeto. Estando en formación, el enseñante o el futuro enseñante no se implica en lo relativo a la escuela, de la misma manera que lo hace o lo hará a lo largo de los años de ejercicio. Necesita, de forma prioritaria, integrar en sí mismo todo lo que se le ha dado a ver, comprender, intentar, verificar y evaluar en lo referente a una práctica provisional y parcialmente distanciada.

La separación formación-vida profesional se objetiva en el espacio-tiempo de la formación con límites bien definidos. El otro espacio de la formación se inscribe en esos lugares de piedra que son las universidades, las escuela normales, los institutos y centros

de formación, los castillos banalizados por los talleres, los retiros más o menos alejados de la ciudad, pero también en esos lugares institucionales que son los movimientos pedagógicos y los grupos de enseñantes que persiguen un proyecto de formación. En el mismo momento en el que se realiza una acción de formación de campo en beneficio de los enseñantes de un establecimiento, no puede ser más que delimitando un lugar material o simbólico: que los discursos y los actos pedagógicos van a ser mostrados y vistos de manera diferente a lo cotidiano.

Tanto los límites temporales como los espaciales son igualmente constitutivos de la situación de formación. La abstracción organizacional mide el tiempo de la formación en unidades de años, de meses, de días y de horas. Para el que entra en formación y debe salir en un plazo fijado de antemano, estos límites circunscriben un lapso de tiempo libre de urgencias, de imprevistos, aparentemente controlable.

La formación sobre el terreno es ilusoria, y la formación no podría ser permanente. La expresión de formación permanente que significa volver de forma intermitente al proceso de formación a lo largo de la carrera, incita a pensar que uno se forma en todos lados y siempre. Más vale hablar de formación en el transcurso del trabajo.

El espacio-tiempo de la formación, por lo demás inactual, sitúa la formación en radical exterioridad con respecto a la realidad profesional. Cualesquiera que sean los contactos con el "terreno", los talleres de sensibilización en los establecimientos escolares, los talleres de aplicación en las clases y también los talleres llamados "de responsabilidad" que conlleva el ciclo de la formación, el *objeto* que implica la formación no es la realidad profesional misma, sino la realidad simbolizada, reconstruida en la perspectiva y en el marco de la formación, manejable y manipulable bajo formas esquemáticas o reductoras "a veces hasta la caricatura, como en la microenseñanza".

El trabajo de la formación es la consumación de esta ruptura y esta alquimia que transforma los discursos escritos o hablados, las experiencias y los ejercicios. Es el trabajo de la escuela llevado a un segundo nivel. El momento teórico es el punto culminante del trayecto, el que hace existir la formación como tal. No hay formación cuando el aprendizaje de un oficio no supera el pragmatismo que se contenta con transmitir recetas, ni cuando se sujeta a una praxeología que fija las reglas de acción en función de una norma de eficacia más o menos a corto plazo. No obtendremos, en estos dos casos, más que un ajuste, que solamente sirve para asegurar la reproducción de las prácticas en vigor, las cuales dudosamente pueden haber salido "victoriosas en la prueba" por el solo hecho de haber persistido en las manos de "maestros experimentados".

Aline Jouy Chelim mostró en una tesis reciente cómo una escuela de formación de educadores preocupada por estar lo más cerca posible del trabajo de campo, termina "por intentar fundirse con el campo, desaparece en la esperanza de renacer como emanación de los campos (siendo la emanación lo contrario de toda representación y de toda producción, y en la medida en que es una negación de toda separación)".[81]

Esto no significa que las experiencias vivas en el terreno profesional, la participación activa en una innovación o el tomar una clase "responsablemente", deban excluirse de un proyecto de formación o no tengan un valor formativo. Como anteriormente señalamos, tales episodios entran en el proceso de formación sólo si son reconocidos y reapropiados posteriormente. El momento de la teoría es, como dice Freud, el salto dentro un juego, una ficción, el libre curso de la especulación, en una incertidumbre que él juzga necesaria para el desarrollo posterior de su práctica.[82]

El campo así abierto a las hipótesis, a las construcciones azarosas y a las simulaciones, se interpone entre las prácticas probadas, conocidas e instituidas, y las prácticas futuras, aún indiscernibles y apenas imaginables, las cuales a su tiempo llevarán a cabo un proceso instituyente.

81. A. Jouy-Chelim, *Le Phénomène école à l'Education surveillée. Les paradoxes de la reproduction et de la représentation*, tesis de tercer ciclo, dactylo., Universidad de París-VIII, 1981, pág. 230.

82 M. Mannoni, *La Théorie comme fiction, Freud, Groddeck, Winnicott, Lacan*, París, Seuil, 1979, pág. 19 (trad. cast.: *La teoría como ficción*, Barcelona. Crítica, 1980).

El ir y venir práctica-teoría-práctica, acción-saber-acción, frecuentemente evocados como la regla de oro de la investigación y de la formación, no connotan por ello una noción clara. Hablar de *"teorización de la práctica"* y de una *"aplicación práctica de una teoría"*, no permite dar cuenta ni del rol que desprecia la teoría en el dominio de la práctica, ni del tipo de inspiración y de impulso que se supone encuentra la teoría junto a la práctica.

Ya he demostrado que la investigación sobre una práctica social, en su esfuerzo de objetividad, desarrolla una doble relación teoría-práctica: entre dos prácticas y entre dos teorías. Ya que "la teoría es una práctica" —como escribe Louis Althusser, quien desea señalar así su "relativa autonomía"[83]— dotada de una tecnicidad propia (reglas lógicas, formalización de enunciados). Por otro lado, la práctica implica una teoría implícita, más o menos ingenua y más o menos coherente. La relación entre los dos polos prácticos solamente plantea los problemas prácticos de su separación y de su proximidad, y la dosificación de una y otra cuando se trata de formación. La relación crítica, sobre la cual juegan la teorización y la aplicación, es la relación entre la teoría practicante y la teoría teorizante.

La teorización no es la construcción de una teoría con materiales proporcionados por la práctica. Es la superación de la teoría implícita de la práctica por la puesta al día de esta teoría y su prueba en un campo teórico que le es exterior. Es un trabajo sobre el sistema de representaciones que sirven de referencia (y de justificación) a la práctica, para abrirlo y enriquecerlo.

Podemos decir lo mismo de la susodicha aplicación de la teoría a la práctica. Habrá sólo perversión de la práctica cuando se recurra a un saber que le asigne sus orientaciones, sus procesos y sus técnicas, como si los interrogantes a los que se enfrenta pudieran encontrar una respuesta directa sometiéndose a un modelo elaborado fuera de su campo histórico-social. Janine Filloux denuncia esta sumisión en relación con la aplicación de la teoría psicoanalítica a la práctica docente, y señala que su "riesgo mayor es

83. L. Althusser, *Positions*, París, Ed. Sociales, 1976 (trad. cast.: *Posiciones*, Barcelona. Anagrama, 1977).

rodear de prohibiciones a la práctica educativa hasta el punto de imponer, dentro del campo social, desconocido como tal, una nueva ideología de la práctica" (*144*, pág. 35). Lejos de proporcionar a la práctica las certezas que a veces espera, dentro de las dificultades de su oficio, la teoría multiplica las dudas y los interrogantes. Comprendemos, por lo tanto, que frecuentemente se rechace como fútil e irrealista. Por el contrario, el recurrir a la teoría es el descubrimiento de nuevas posibilidades y no la búsqueda de una legitimación y trasmutación de un modelo, siempre que el practicante lo utilice para tomar distancia en relación con sus propias representaciones y su teoría espontánea.