

CILIBES FERRY

PEDAGOGIA DE LA FORMACION



*Facultad de Filosofía y Letras - UBA
Ediciones Novedades Educativas*

FORMACION DE FORMADORES

**Serie
LOS DOCUMENTOS**

6

1. Acerca del concepto de formación

Quisiera proponerles ahora una reflexión sobre la noción misma de formación.

Cuando utilizamos la palabra "formación", no todos le damos el mismo sentido. Para muchos, la formación consiste en dispositivos. Por ejemplo se dice: "acaso la formación docente debe hacerse en institutos, en la universidad"... ¿para la formación docente va a haber una formación inicial, una formación de postgrado, o una formación en forma permanente? Cuando se habla de formación permanente se hace referencia a un dispositivo.

Ésta es la primera acepción de la palabra "formación". En lo que a mí respecta, voy a decir que cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación. Pero esto no es la formación.

Segunda acepción: se dice que una formación consiste en la implementación de programas y contenidos de aprendizaje. Por ejemplo, se dice que en ingeniería los alumnos reciben una imponente formación. Escuchen bien esta frase: "reciben una formación". Lo que remite a una imagen de algo que se consume, que se recibe del afuera, del exterior, y que se digiere más o menos bien.

Y bien, un programa de aprendizaje, el currículo, que hace que haya cierta cantidad de etapas fijadas de manera racional, es también algo que es indispensable para la formación, forma parte de los soportes y condiciones de la formación, pero no es la formación.

Entonces: ¿qué es la formación? Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si se puede decir así en español, pero formarse es "ponerse en forma", como el deportista

que se pone en forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo.

Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etcétera. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición.

Retorno a una definición biológica de la formación. Cuando se dice que "un adolescente hizo su formación", se quiere decir que ya tiene las características sexuales que son las de un adulto, que encontró sus formas. Es importante ver la formación de esta manera: como la **dinámica de un desarrollo personal**.

Si esto se ve así, se debe renunciar a ciertas maneras de hablar que son frecuentes. Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y de un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado. Y la mayoría del tiempo éste es el vocablo que se utiliza, creo que es lo mismo aquí que del otro lado del Atlántico. Nadie forma a otro. El individuo **se forma**, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios.

Hay un autor francés que se llama Kaës², que ha demostrado muy bien que las fantasías existentes con respecto a la formación se sitúan entre dos extremos: **Uno dado por la fantasía de Pignatión, la del**

escultor que crea un otro a su imagen, lo modela, le da su forma, le da forma a una materia que en ese momento es pasiva, dócil. Un escultor, un modelador que encuentra su placer cuanto terminó, realizó, lo que tenía en su imaginación y que, como dios, creó un ser a su semejanza.

Esta fantasía probablemente exista en todo formador..., en todos nosotros... Nadie escapa de esto. Sin embargo, cuando empezamos a criticar esta manera de representarse el acto de formación, solemos pasarnos al otro extremo. Nos decimos: "los individuos se forman por sus propios medios, a través de sus propios recursos". Los tratamos entonces como otro personaje mítico: el fénix, el ave que se consume y renace de las cenizas.

Ninguna de estas dos fantasías corresponde a la dinámica formativa. Por un lado, **uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación**. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo.

Situadas las cosas así y admitiendo, entonces, que **los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí sino medios para la formación**, podemos preguntarnos cuáles son las condiciones fundamentales para que esta dinámica de desarrollo orientada hacia la adquisición de algunas formas se produzca. Es decir, cuáles son las condiciones requeridas para que la formación tenga lugar.

Veo tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad.

Trabajar sobre sí sólo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito. Si uno está haciendo un trabajo profesional, uno trabaja para otros: el profesor que da clase trabaja para los alumnos. No se forma. Y me van a decir ustedes seguramente: sí porque desarrolla su experiencia. Y yo les respondo: pero esta experiencia no va a ser formadora para él, sólo lo será si en un momento dado, y en un tiempo dado, trabaja sobre sí mismo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer..., eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo. Pero no se hacen las dos cosas al mismo

² Kaës, R. y Anzieu, D. *Fantasmie et formation*, Paris, Dunod, 1976.

tiempo. Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de revertir lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. **Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación.**

Entonces sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo. Es lo que han hecho todas las instituciones escolares, universitarias, de formación, etc., empiezan poniendo a los alumnos en un lugar que tiene por límite las paredes, definen un tiempo para esta formación... Tiempo y lugar para la formación, tiempo y lugar para el trabajo sobre sí mismo, que no puede confundirse con el trabajo profesional que es un trabajo para otros.

El tercer aspecto de la formación es un cierto modo de relación con la realidad, es una distancia que se establece con la realidad. Uno se desprende de la realidad para representársela. Representar quiere decir presentar otra vez la realidad, porque uno tuvo que ver directamente con esta realidad. Pero en un espacio y tiempo de la formación, se retira de ella y la realidad queda figurada por representaciones.

Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. No se trabaja sobre la realidad. Por ejemplo, cómo hacer en la clase para presentarse, para exponerle el problema a los alumnos, para lograr su interés, etcétera. Uno va a trabajar, a razonar sobre esta representación de la clase, pero la clase no está allí. Representar quiere decir trabajar con imágenes, con símbolos, con una realidad mental, pero no con una realidad, yo diría, real. Observen que la misma palabra, representación, caracteriza también la acción dramática teatral. Allí las escenas están representadas y los actores que dan esta representación no ponen al espectador en contacto con realidades sino con representaciones de ficción.

Hay un autor inglés, Winnicott², que desarrolló la idea de espacio transicional que caracteriza el juego de los niños. Cuando los niños juegan al doctor, a la enfermera, etc., no son ni doctores ni enfermeras,

pero encuentran la manera y los recursos de figurar esta realidad en sus espacios de juego y convierten así el juego en una manera de acceder a ella. Podríamos decir que han hecho una dialéctica entre retirarse de la realidad para representársela, jugarla, actuarla, y para poder volver a ella y captarla. El proceso de formación es exactamente esto. Es anticipar sobre situaciones reales, y es, en favor de estas representaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad. Winnicott dijo algo muy interesante sobre la manera en que nos preparamos para los roles sociales y profesionales. Preparación que es una parte importante de la formación.

Cuando uno se decide a desempeñar una profesión, a ejercer una función específica, fracasaría si fuera puesto de manera abrupta frente a esta realidad. La idea es la de un espacio transicional, fuera de tiempo y lugar, en el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión. Ése es el espacio y tiempo de la formación.

Esto es muy obvio en la formación inicial. Pero también se ve muy claramente en la formación anterior a la entrada a un empleo y cuando se trata de la formación continua. Sabemos bien que las acciones de formación continua se efectúan en tiempos y lugares retirados de la realidad profesional. Hay que representarse esta realidad para actuarla. Dice Winnicott que en este espacio transicional, en este juego entre sí mismo y la realidad se construye un personaje, lo que él llama el "falso sí mismo". Se trata de la construcción de un personaje que es, a la vez, sí mismo, pero también es un yo moldeado por las exigencias sociales del rol que se va a desempeñar. Creo que desde la experiencia que tenemos todos y cada uno, podemos pensar en este momento en que nos preparamos para un rol, donde lo que tratamos es de apropiarnos de él antes de estar confrontados con esta realidad.

En relación con esto es importante pensar sobre los dispositivos de alternancia. Hoy se encuentra la formación de alternancia en todas las acciones de formación profesional, tanto en la universidad como en el centro de formación docente. En el centro de formación o en el terreno o en el aula o en una residencia.

La palabra "alternancia" hay que comprenderla en dos sentidos: en formación inicial y en formación continua.

² Winnicott, D. W. *Realidad y juego*, Buenos Aires, Gedisa, 1986.

Durante la formación inicial se está en un centro de formación, no se está en el campo profesional. Cuando se hace residencia -durante un tiempo que generalmente es más corto que el de permanencia en el centro de formación- uno ve o se enfrenta con la realidad profesional y luego se vuelve al centro de formación.

En formación continua es lo contrario. Se está en ejercicio profesional y en un momento dado se hace un encuentro o un curso de perfeccionamiento. Es decir que se abandona la actividad profesional para volver a este espacio intermedio, transicional, que es el tiempo y el lugar de la formación. Lo que ocurre generalmente es que se concibe la alternancia simplemente como un dispositivo, con la idea de que basta estar a veces en el centro de la escena, tanto en la realidad profesional como en el centro, para que la alternancia produzca buenos efectos. Si hay una relación dinámica, viva entre los dos lugares, sí podría darse.

El hecho de que los alumnos docentes hagan residencia en clases de establecimientos escolares no tiene valor formativo salvo si, en el centro, se retoma la experiencia para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que uno estuvo en contacto en el terreno.

Ir a la práctica como un turista no tiene valor formativo. Sobre el terreno se deben utilizar instrumentos de análisis que se hayan aprendido a usar en el centro.

Destaco que hay una tendencia predominante en este momento de valorización de la formación sobre el terreno. Esto toma el sentido de una profesionalización de la función docente.

Vamos a referirnos a los modelos de formación.

La noción de "modelo" es bastante ambigua en el campo de la educación. Veamos algunos significados. El maestro, por ejemplo, presenta un modelo de escritura, es decir, un modelo que los alumnos deban reproducir. Se trata de calcar sobre el modelo. Es un primer significado como modelo normativo.

Pero "modelo de formación", "de enseñanza" puede ser otra cosa. Puede referirse al esquema de funcionamiento. Es el caso de un modelo matemático, un modelo económico. Se trata de una representación esquemática que permite comprender el funcionamiento de un sistema.

También se habla de modelos de alta costura, son aquellos que marcan una moda.

No hay un modelo que sea mejor que otros. Cada uno elegirá aquél que sea mejor para él. No hay idea objetiva de que ciertos modelos sean mejores que otros.

En pedagogía y en formación es interesante tener varios modelos y permitir a docentes y formadores adoptar el modelo que sea más conveniente para su situación particular. En el dominio pedagógico tenemos una tendencia normativa muy profundamente arraigada. Podemos establecer tipologías de modelos. En el campo de la educación se intenta mostrar las tipologías en un orden jerárquico. Esto se da por razones ideológicas y uno se sorprende de esta cuestión normativa. Por ejemplo, es muy común señalar dos tipos: la pedagogía tradicional (una enseñanza magistral, la autoridad centrada en el docente) versus la escuela nueva o la pedagogía activa (que es contraria a la primera en sus distintas características). Hay mucho

discurso pedagógico que se refiere a esta dicotomía. La definición de ese modelo viene más de una definición ideológica que de un análisis de la práctica hecho por el propio docente.

Hay autores que presentan tipologías de modelos que escapan a esto. Una de las más interesantes es la de Marcel Lesne, presentada en su libro *Travail pédagogique et formation des adultes*, publicado en 1977 por P.U.F. Lesne trabajaba en el C.N.A.M. (Conservatorio Nacional de Artes y Oficios) y reflexionando sobre su trabajo presentó una tipología de tres modelos de formación de adultos.

La formación de docentes en Francia ha tenido dificultades para entrar en la formación de adultos. Se ha dado una situación paradójica. Cuando hablamos de docentes nos referimos a la acción educativa entre niños y adolescentes. Esta problemática de transmisión de conocimientos a niños se ha reproducido en la formación de docentes. La prioridad está en la transmisión y en los modos de evaluación. Ellos seguían siendo escolares y no podíamos avanzar a lo específico de la formación. En la enseñanza, los alumnos reciben conocimientos; los integran y luego se verifica si esta integración está bien hecha. En la formación es distinto, pues es un proceso de desarrollo personal. La formación profesional se organiza en función de las posiciones profesionales. No se trata de adquirir conocimientos para cambiar simplemente su nivel de conocimientos, se trata de asimilar conocimientos para adquirir capacidades para ejercer tal o cual profesión. Las acciones de formación utilizan en cierto momento prácticas, después enseñanza, pero siempre dentro de una perspectiva de adquisición de capacidades terminales, necesarias como capacidades profesionales.

Desde hace años, la formación de adultos ha comenzado a ser de interés para la formación docente.

Volvamos a las tipologías.

Marcel Lesne plantea tres modelos. Es necesario ver cuáles son los principios que sustentan la construcción de una tipología. En su caso, se toma como referencia el proceso de socialización de los individuos.

Ese principio es el que orientaba el pensamiento sobre la formación de los docentes.

Primer modelo: tipo transmisivo con orientación normativa. Se trata

de una concepción de la socialización a la que debían llegar los adultos, que era la de interiorizar las normas transmitidas por los formadores. Segundo modelo: tipo iniciativo con orientación personal. Aquí hay un desplazamiento sobre aquél que se forma.

Tercer modelo: tipo apropiativo centrado sobre la inserción social. Se centra en el acto de apropiación del que se forma, que trata de encontrar su lugar dentro del contexto social y por lo tanto profesional.

El modelo se vincula con actitudes hacia la formación y hacia la persona en formación.

El primero se parece al proceso de enseñar-aprender.

El segundo se vincula a los métodos activos. El formador es una persona de recursos puesto a disposición de aquéllos que se forman. Dominan los aspectos psicológicos de la formación.

El tercero otorga mayor importancia a la inserción social. El acto de formación es aquél por el que se relacionan el individuo que se forma y las actitudes sociales y profesionales. El formador aparece aquí como un mediador que trabaja en ese espacio transicional y asegura el pasaje hacia la vida profesional.

El segundo modelo se vincula a la teoría de C. Rogers. Hay un texto que es extraordinario sobre el desarrollo de la persona. *El proceso de convertirse en persona*.

En uno de sus capítulos, Rogers cuenta que había sido invitado a hablar sobre la enseñanza centrada en el alumno en una universidad americana. Él había preparado ya su conferencia y la llevaba en su portafolios.

Y pensó: "para qué darles a estos alumnos las ideas pedagógicas mías?, ¿qué le interesará al público de lo que yo diga? Se trata de ideas que elaboré y construí pero que no tienen relación directa con la experiencia de la gente".

A medida que iba avanzando en su viaje hacia la universidad, hacia esta constatación: "lo que quiero hacer es inútil". Al cabo de un tiempo, Rogers describe que hay algo aún más temible: no sólo va a ser inútil sino que, además, les va a hacer mal, pues les hará perder la confianza en sí mismos. Les va a meter en la cabeza la buena pedagogía que está en la cabeza de Rogers o de Dewey. Entonces llegó al lugar de la conferencia convencido de que no iba a ser inútil sino perjudicial

y se lo dijo al auditorio: "Esto va a desviarlos de una reflexión profunda" y entonces decidió preguntar a cada uno cuáles son los problemas, lo que vivió y sintió con respecto a su práctica. Este texto que apareció en 1962/63 resultó escandaloso. Yo dirigía la Revista "Education National", revista oficial del Ministerio de Educación y lo publiqué. El resultado fue que recibí muchas cartas con insultos y una se llamaba "Agarren al loco". Muchos docentes escribieron y muchos sindicalistas recriminaron que destruía la profesión docente. Al llegar los textos de Rogers a París se desarrolló un debate sobre el enfoque no directivo. ¿Es posible el enfoque no directivo? Se dio una confusión de no directividad con "laissez-faire". Las intervenciones del docente, en ella, no son impositivas, informan sobre las etapas que va atravesando el alumno, lo invitan a reflexionar sobre su propio recorrido. Las ideas de Rogers no siempre se entendieron bien. De ningún modo la no directividad consiste en dejar hacer. Las intervenciones del docente o del formador son tan importantes en cantidad como en la pedagogía tradicional. Lo que cambia es la naturaleza de la intervención. Según Lesne, las intervenciones incitan a reflexionar sobre el propio trayecto.

En el tercer modelo, la finalidad es permitir al sujeto desarrollar las capacidades que van a permitirle ejercer una profesión, estar presente en las organizaciones sociales y tomar sus responsabilidades políticas. Rogers no hizo tanta referencia a la inserción social por eso está en el segundo modelo. Es otra percepción de las cosas. El tercer modelo pone en primer plano el desarrollo del sujeto social.

Vamos ahora a analizar otro modelo. Es el que construí a fines de los sesenta y que se publicó en *El trabajo en grupo hacia la autogestión educativa* en 1970 en París. En castellano lo tradujo en 1977 la Editorial Fontanella.

Allí tomo como modelo la "esquematación elucidadora". El modelo tiene valor representativo y no normativo. Se trata de modelos de acto educativo y distingo tres: el modelo carismático, el de ajuste y el de liberación. El primero se centra en la persona del maestro como función educativa. El segundo, en el conocimiento del alumno y el tercero, en la relación maestro-alumno.

Modelo carismático

Max Weber califica de carismático el dominio fundado en la entrega fuera de lo corriente, que basa su fuerza coercitiva en el carácter sagrado o en el heroísmo o en la ejemplaridad de una persona.

Algunos temas desarrollados en la literatura pedagógica basan la eficiencia del educador en diversas formas de trascendencia. Entre ellas: la trascendencia sacerdotal, la de la persona moral, la del don pedagógico, la del compromiso, la de la gestión cultural.

Modelo de ajuste

El maestro se ocupa de ajustar su intervención a las necesidades y a las posibilidades del alumno. Hay una exigencia técnica ligada a un conocimiento objetivo del niño y de su desarrollo. La búsqueda de tecnicidad pedagógica centra el problema en el niño como objeto de transformaciones educativas. El maestro requiere para ello de una sólida formación psicológica, sociológica, pedagógica. Dentro de este modelo de ajuste se dan diversas formas: el maestro psicólogo donde el niño o el adolescente se toman como personalidad total, el maestro psicopedagogo y el maestro agente cultural.

Modelo de liberación

Liberar es dejar libre, quitar lo que molesta. El maestro se representa como quien ayuda a liberarse de los diversos obstáculos (incluso los que él mismo ha creado). El modelo de liberación se centra en la relación entre docente y alumno y no en ellos. Pueden diferenciarse tres corrientes que se inspiran en el psicoanálisis, en la psicología y en las investigaciones institucionales dentro de este modelo.

Sobre estos modelos del texto de 1970 que hemos sintetizado, cabe ahora hacer un análisis.

Encuentro dos limitaciones en él. Primero, la formación docente no se reduce a la formación psicopedagógica, el título del capítulo debería ser la formación psicosocial, y segundo, el texto refleja el momento de explosión en el campo de la formación y de la pedagogía de la revuelta del '68. Está escrito en 1970. Es un estado de la cuestión tal como se presentaba en los años '70: el descubrimiento de los

problemas relacionales dentro de la escuela, maestro-alumno y entre alumnos.

Cambió el centro de gravedad de la reflexión pedagógica. Los problemas no son psicopedagógicos sino psicosociológicos. El movimiento del '68 comenzó en mi universidad, en Nanterre y partió del Departamento de Ciencias Humanas, Sociología y Psicología.

Quisiera hablar ahora del libro de Janine Filloux, *El contrato pedagógico* de 1974. Es un libro interesante porque muestra el conflicto de modelos. Ella realizó un trabajo clínico con diez docentes y diez alumnos con entrevistas individuales en profundidad. Mostró movimiento cultural del estudio y de las interpretaciones hechas que en el centrado en su relación con los alumnos, su responsabilidad educadora (sea que se preocupe por el desarrollo personal del alumno, por su posibilidad de liberarse de las presiones, de ser feliz en la escuela) muestra que esta centración sobre el desarrollo personal de los alumnos corresponde a una suerte de perversión del contrato escolar. El contrato entre la institución que enseña, los docentes y la sociedad es un contrato de instrucción. Los niños van a la escuela de forma obligatoria para instruirse. Pero esto supone una relación de desigualdad. Es una relación de violencia simbólica, y así ocurre que lo que se recogió (de lo dicho por los docentes) es la impresión de que se quieren ocultar esta violencia, este contrato de instrucción de que ellos puede confesar. Los docentes ocultan, enmascaran este contrato y lo substituyen por otro contrato que consiste en pedir a los alumnos que lo quieran, los amen y como devolución darles el saber. Así pasamos a un cuadro de seducción y el contrato fundador de la escuela se encuentra pervertido. Ya no es más el de instrucción, es el relacional de intercambio de afectos.

Me parece que lo que aparece en los análisis de J. Filloux es el resultado de lo que pasó entre los años '60 y '70, es la irrupción de lo relacional. Entre el '75 y el '80 aparece una tendencia a llamarlos educadores, más que docentes o profesores.

El aspecto de transmisión del saber siempre está presente en la preocupación del docente y en las aspiraciones de los alumnos, pero aparece subordinado a la práctica de una buena relación.

Actualmente hay un retorno a la consideración del saber. La gran preocupación es escapar al fracaso escolar, aumentar la posibilidad para la realización de carreras largas. La crisis del desempleo se puede afrontar de distinto modo según se tengan o no diplomas. Hay una presión económica muy fuerte que lleva a una rehabilitación del saber. Me parece que esto explicaría también el éxito de todas las investigaciones sobre psicología cognitiva y a menudo el repliegue sobre las didácticas disciplinarias. Digo repliegue porque es la tendencia a no mirar el problema pedagógico en toda su amplitud. La falta de diploma es una condición negativa, pero el diploma no asegura el empleo.

Vamos a retomar el tema de los modelos de la formación. Quisiera presentarles la tipología de modelos que finalmente elaboré alrededor de los años 84/85. Cuando haya terminado mi exposición podríamos hacer un intercambio. Esta tipología de modelos de las que quiero hablarles hoy figura en el libro *El trayecto de la formación*, que fue traducido al castellano por la editorial Paidós. Creo que es bastante significativo saber cómo esta tipología fue construida.

Yo formaba parte de un grupo de estudios franco-quebequenses que había sido pedido por el Ministerio de Educación Nacional Francés y el Ministerio de Educación de Quebec. En este grupo había seis franceses, seis quebequenses, y la misión que teníamos que cumplir era la de ir a observar en distintos países experiencias de formación docente innovadoras. Nos agrupamos de a dos, de a tres, fuimos a los Estados Unidos, Canadá, Suecia, Dinamarca, Francia, España, Italia. Hicimos un informe para volcar en ellas las observaciones realizadas y para presentar los sistemas de formación docente que habíamos conocido. Nuestro trabajo no fue íntegramente descriptivo, tenía que desembocar en un análisis y en una síntesis de cada una de las experiencias. Después se trataba de encontrar cuáles eran los ejes de la problemática general. A tal punto que, y esto es interesante para hacerlo notar para un proyecto de investigación, que en un primer momento hicimos un estudio descriptivo y monográfico de las distintas experiencias y en un segundo tiempo hicimos una reflexión transversal con respecto a estas experiencias. Al tratar de ver cómo podíamos comparar estas experiencias, tratamos de ver cómo se las

podía comparar sobre una cantidad de puntos, por ejemplo, la relación teoría-práctica, la evaluación de la formación, el tipo de relación entre los alumnos y los docentes... Es así como llegamos a realizar un documento que pretendía transmitir de manera sintética la problemática general de la formación docente. Aparte de las vistas que hacíamos a estos distintos lugares, teníamos encuentros y seminarios entre nosotros para elaborar nuestra reflexión, nuestros análisis.

Es una historia que nos llevó tres años y diría que durante los dos primeros años no sabíamos muy bien cómo íbamos a poder teorizar las observaciones realizadas. Durante un seminario que tuvo lugar en Francia con colegas canadienses, decidimos mirar con distancia toda esta documentación y construir una tipología de modelos teóricos que nos permitiera hacer una lectura organizada de este material. Recuerdo que cuando tomamos esta decisión nos separamos cada cual por su lado. Yo fui a pasear en bicicleta por un bosque para pensar de qué manera se podía construir una tipología que permitiera una lectura significativa de estas distintas experiencias. Así fue como llegué a esta tipología de la que voy a hablarles.

Una tipología siempre está orientada por un principio fundador, un eje determinado. Para las tipologías que les presenté y que revisé en los años '70 el principio era cómo concebir un aspecto de la formación psicopedagógica, pero nos dimos cuenta de que quizás tomando distancia este eje era más bien psicosociológico que psicopedagógico.

En esta construcción de la que estoy hablando, la pregunta que me hice y que me llevó a construir esta tipología fue: **cuáles son los efectos de un sistema de formación de docentes**, qué es lo que provoca estos efectos y cómo se puede caracterizar la naturaleza de estos efectos.

Y es así como llegué a lo siguiente.

Primer modelo

Si me dirijo a alguien que quiere ser docente, ¿qué le digo? Puedo en realidad tener con él tres discursos distintos. Puedo decirle: "si vas a ser docente vas a transmitir conocimientos, tenés una misión de instrucción y va a ser necesario que domines los conocimientos disciplinarios que tengas que transmitir. Y, por supuesto, cuanto más

avances en el conocimiento de la disciplina, no sólo acumulando conocimientos sino además integrándolos, organizándolos de tal manera que puedas sensibilizar a los alumnos hacia los distintos aspectos de esta disciplina, mejor será". Pero esto no es suficiente. No basta con haber adquirido los conocimientos disciplinarios, también hay que saber transmitirlos. Hay que adquirir conocimientos en el nivel de la pedagogía. Nunca es suficiente con la transmisión de los conocimientos, porque el objetivo no es transmitir sino que los alumnos puedan apropiarse de los conocimientos. Es lo que se designa bajo las expresiones "proceso de enseñar a aprender". O también transmitir apropiarse. Pero de todos modos, estamos aquí en una perspectiva en la que hablamos de adquirir conocimientos y "saber-hacer". Y esto puede traducirse en términos de habilidades, como se dice hoy. El docente es aquel que tiene capacidades en la disciplina que enseña y también competencias, *savoir-faire*.

Marta Souto - "Savoir-faire" significa literalmente "saber hacer". En la reforma educativa actual en la Argentina, se habla de las competencias en relación con el saber, con el saber hacer y el "saber ser".

G.F. Efectivamente es una trilogía que fue dada, pero soy muy crítico con respecto a esta noción de "saber ser". Sé qué es "saber", también "saber hacer", pero "saber ser" ¿qué es?... No sé.

Todo esto es para decirles que propongo, para esta persona que quiere ser docente, hacer adquisiciones de conocimientos y de saber-hacer prácticos. Se podría decir que una gran parte de los discursos pedagógicos tradicionales presentaban efectivamente la formación como una suma de adquisiciones. Pero a este candidato a la carrera de profesor yo le puedo hablar con otro discurso.

Segundo modelo

El segundo consistiría en decirle: seguramente es muy importante adquirir conocimientos y "saber hacer", pero para que estos conocimientos y estos "saber-hacer" sean realmente significativos para los alumnos tienen que integrarse a la personalidad del docente. El tiene no sólo que dominar estos conocimientos, estos "saber hacer", sino que además tiene que darles un tono que corresponda a lo que siente,

a su personalidad. Tiene también que poder juzgar la oportunidad de las decisiones de aprendizaje que va a prescribir a los alumnos. Dicho de otro modo: es necesario que tenga una madurez intelectual, por supuesto, pero también una madurez social y afectiva que le permita entrar en interacción con los alumnos y volver más ágil el proceso enseñar-aprender.

Se puede pensar que la formación docente debe ser concebida de manera tal que ponga al docente en la situación de resolver por sí mismo una cantidad de problemas o de descubrir aspectos nuevos de la realidad.

Durá entonces, en este segundo discurso, que lo importante para un docente, y aquello paralo que debe prepararse, es vivir experiencias que le permitan ampliar su visión de la realidad y adquirir una madurez plena. Entonces es así como le será mucho más fácil adquirir los conocimientos que necesita, adquirir los "saber-hacer" convenientes.

Al primer modelo lo llamo el modelo de las adquisiciones. Al segundo lo llamo el modelo del proceso, "*démarche*". Es al mismo tiempo un proceso y un procedimiento, *démarche* está al mismo tiempo entre procedimientos y estilo, maneras de hacer. En la palabra *marche* se incluye el sentido de caminar, alude a la manera que tiene una persona de caminar. Por ejemplo, tiene un andar firme y determinado, tiene un andar vacilante o tiene un andar informal. Se puede agregar con respecto a esto, también, que hablar así del *démarche* en la formación es hablar también de todo lo que se vive en una serie de experiencias y situaciones.

Voy a dar un ejemplo particularmente típico de esta manera de concebir a la formación ante todo como una *démarche*, que analizamos con el grupo franco-quebequense. Observamos una escuela de formación docente en Tblnd, Dinamarca.

A los que entran a esta escuela se los reúne para decirles: "Tienen tres años para seguir los procesos de formación que les proponemos. En este primer año que empieza hoy no van a tener clases, no van a ir a la biblioteca ni adquirir conocimientos, van a hacer un viaje. El viaje debe llevarlos lejos, si es posible a otro continente, aunque esto último no es indispensable. Primero van a imaginar este viaje, van a proyectarlo colectivamente. Se van a fijar objetivos comunes de lo que

quieran hacer y van a procurarse los recursos necesarios para hacerlo. Después se van a poner de acuerdo entre ustedes para saber cuáles van a ser los resultados y cómo van a informar sobre ellos. Entonces: van, trabajen y vuelvan en un año".

Al comienzo del segundo año, los alumnos en cuestión trabajaron sobre el viaje, hicieron un informe sobre él, otros expusieron fotografías... Durante el segundo año tampoco estudian. Se les dijo: "Se terminó el primer año, ahora vamos a empezar el segundo; pero durante ese segundo año tampoco se trata ni de abrir los libros ni de dar materias. Y entonces los alumnos ahí reaccionan y dicen "Bueno, ¡pero al fin de cuentas estamos aquí para aprender pedagogía!" Entonces se les dice: "Paciencia, todavía no es el momento. Durante este segundo año van a buscar un trabajo, van a tener que hacerse contratar para trabajar, ya sea en el campo o en la ciudad. Van a ayudarse entre grupos reducidos para esto. Durante un año van a trabajar en el campo, en la fábrica, en la administración y, lo mismo que para el año anterior, van a redactar, a producir algo que refleje lo que vivieron, las dificultades que encontraron. Se van a referir a lo que ustedes hayan aprendido trabajando".

Así pasaron dos años de los tres. Entonces se inició el tercer año. Se les dijo: "Ahora si por fin va a haber un programa de estudios, van a tener encuentros de reflexión sobre la pedagogía. Este programa de estudios no está fijado por la institución de este municipio. Van a conformar grupos de trabajo y lo van a construir ustedes, y también las distintas etapas de los aprendizajes que ustedes se proponen aprender".

Así funcionó y sigue funcionando, con algunos cambios, esta curiosa escuela cuyos formadores deciden que lo más importante para un docente es justamente verse enfrentado a realidades y no precipitarse a las bibliotecas, clases, estudios al terminar el secundario.

De acuerdo con lo que se pudo comprobar, el trabajo de adquisición de conocimientos, los entrenamientos para hacer la práctica para hacer la clase en el tercer año se habían desarrollado con un ritmo realmente rápido. Por supuesto, esto que acabo de darles es un ejemplo extremo. Ilustraría la hipótesis de que formarse es trans-formarse en el contacto con la realidad, y en el transcurso de

la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación. Hacer una decisión sobre la distribución del tiempo: clases, bibliotecas, ejercicios prácticos. Es un modelo extremo el que está representado por esta escuela y quizás con él se pueda entender mejor qué significa una formación centrada sobre la *demarche*, el andar, el proceso.

M.S.- Hay una poesía de Machado que dice "caminante no hay camino, se hace camino al andar" y ayude a lo que usted nos cuenta.

C.F.- Esto es importante, pero para mí lo que es más importante es que justamente en francés está la palabra *chemin* (camino) y *cheminement* (acción de caminar, marcha progresiva). En la formación hay pruebas. Por ejemplo, cuando se da examen, uno pasa las pruebas. ¿Qué quiere decir "las pruebas"? Son problemas, dificultades que van a exigir, por parte de aquél que se presenta, ponerse al nivel de estas dificultades y probarse a sí mismo si es capaz de resolver las dificultades. Si alguien a quien yo quiero mucho muere, desaparece, se dice "es una dura prueba para mí", pero al mismo tiempo, al decirlo adquiere la posibilidad de esperar esta prueba.

P.- Es la experiencia que permite ponerse en el lugar del otro.

C.F.- Sí, pero también muestra que uno se expone a un fracaso posible, al mismo tiempo que adquiere la posibilidad de superar esta prueba.

M.S.- ¿El sentido de segundo tipo que Ud. marca tendría relación, en los estudios de Kaës sobre la fantasmática de la formación, con el fantasma de "pasar pruebas"? Uno de los fantasmas de la formación es éste de que formarse es pasar pruebas. ¿Podría pensarse en este sentido?

C.F.- Sí. Se podría decir que sí. Se plantea la crisis con su aspecto de ruptura, de amenaza de destrucción y su promesa de renacimiento y esperanza. La experiencia de esta escuela danesa consiste, en realidad, en exponer de golpe a los alumnos a una realidad difícil donde van a poner a prueba su capacidad de arreglárselas en distintas situaciones. Es evidente considerar que su eficacia formativa proviene de lo experiencial mucho más que de la actividad intelectual, la transmisión de los conocimientos.

Tercer modelo

Puedo decirle al futuro docente: "por supuesto que es importante adquirir conocimientos, por supuesto que es importante vivir experiencias formadoras. Pero para que ambos, conocimiento y experiencia, puedan ser integrados y para que estas experiencias sean realmente portadoras de cambios, de transformación sobre ti mismo, es necesario que aprendas a pensar, a analizar, que veas que, en el oficio de docente, las situaciones a las que uno se enfrenta son siempre singulares. Es necesario entender esta singularidad de las distintas situaciones. La respuesta que puede darse a los alumnos es siempre una respuesta singular, personalizada, que no puede ser decidida previamente pues depende de muchos factores: la singularidad del alumno, la singularidad del docente mismo, del hecho de que dirigirse a un alumno a las once de la mañana no es lo mismo que hacerlo a las cuatro de la tarde, etc., etcétera. El docente tiene que trabajar con una realidad compleja y tiene que hacerse una representación de esta realidad que sea lo más exacta posible. Tiene entonces que analizar la situación y analizar las prácticas que va a aplicar y sólo de esta manera podrá hacer las adquisiciones convenientes y buscar las experiencias formadoras. Todo depende de esta posibilidad de entender la situación -formarse es entrenarse a analizar y a entender-, por eso el tercer verbo que agregaría a los dos anteriores es: *adquirir*. Probarse es comprender.

Esto se une a los temas que hemos ya abordado: la importancia en la formación del trabajo en terreno y de la alternancia, pero la necesidad de que esta alternancia dé lugar a relatos y a análisis de las prácticas, a comparaciones entre estos relatos hechos por unos y otros autores. Sólo cuando se comprende lo que cada situación tiene de particular, puede uno estar presente en una situación. Es recién ahí donde se puede hacer una elección y tomar las decisiones que presupone la práctica docente.

Al decir esto estoy enunciando modelos teóricos, no son modelos normativos. No hay uno, que sea preferible al otro. Por otra parte, además, en cualquier formación docente hay, a la vez, con grados diversos, adquisiciones, experiencias vividas que son las que nos someten a pruebas y momentos para analizar y comparar situaciones

y comprenderlas de la manera más totalizadora posible.

Digo que en toda formación docente están presentes estos tres modelos aunque en distintos grados. Según el sistema de formación se observa en algunos casos predominancia de la adquisición, en otros predominancia del proceso (*temarche*), en otros predominancia del análisis.

En realidad, las tipologías y los modelos son instrumentos para analizar los distintos tipos de formación.

Ahora los comentarios, reacciones...

P.-¿Podríamos pensar en utilizar este modelo para otras situaciones de enseñanza, no necesariamente de formación docente? Es claro que en el caso de la formación de docentes habría competencias o habilidades especialmente vinculadas al conocimiento de sí mismo y humano, sin embargo, al ver otras situaciones de formación...

G.F.- Sí, yo también creo. Hay una cantidad de profesiones en las que el profesional da de su persona, que no es sólo un técnico especialista en un sector, pero que los actos que produce están muy marcados por su manera de actuar, por su naturaleza. Son todas aquellas profesiones donde el profesional no trabaja con objetos sino con sujetos: el trabajo social, todas las que tienen una dimensión clínica; la terapia por supuesto, el abogado, el animador sociocultural... Todos aquellos que tienen que ver con sujetos, con actores en el campo profesional que son sujetos y que hay que reconocer como tales.

No sé si es esto lo que me quería decir.

Lidia Fernández.- De todos modos, la capacidad de análisis también puede ser importante para la vida.

G.F.- Por supuesto. Quiero aclarar que cuando yo hablo de análisis puedo abarcar todo tipo de análisis: un análisis pedagógico, un análisis psicosociológico a nivel de grupo, de grupo clase, un análisis institucional para ver cuáles son las relaciones de poder en la clase o en el establecimiento, la institución escolar..., también el sociológico.

Creo que el desarrollo de las ciencias de la educación mostró que existían enfoques distintos, diversos del hecho educativo que pueden requerir análisis sociológicos, psicosociológicos, etc.; pero cuando se trata de ciencias de la educación, cuando se trata de investigaciones

vamos a hablar de complejidad. Se puede definir un enfoque determinado y profundizarlo; pero para el práctico docente que está en su clase, su aula, es importante que no se quede solo en este análisis definido. Tiene que poder pensar en todos los aspectos de la cuestión según la complejidad de esta situación y la complejidad de las prácticas que realiza. Por eso Freud dijo que enseñar era "un oficio imposible". Dijo eso cuando dijo que el trabajo de analizar, de gobernar y de educar eran los tres trabajos imposibles.

Para mí no es una reflexión pesimista. Al contrario, me parece una reflexión excitante, provocadora.

P.- Quisiera saber si tiene datos sobre el efecto que ha tenido la tipología en la capacidad de análisis de los docentes. ¿Qué efectos ha tenido en las experiencias de formación el uso de la tipología?

G.F.- Es difícil dar una respuesta clara a eso. Lo que puedo decir es que esta tipología se usa mucho en los institutos de formación de docentes. Me parece que lo escrito acerca de los modelos es teórico y no puede ser medido en estos términos cuantitativos. La tipología, el conjunto de estos modelos que vimos aquí, es una real ayuda a los formadores y a los docentes, pero no es fácil precisar el grado y tipo de esa ayuda.

Yo diría que todos las tipologías son teorías. La relación entre teorización, tipología u otra y la realidad es una relación que no es racional. Freud decía que la teoría es un sueño, un delirio. Es decir que es una invención que se desarrolla sobre su propia lógica que no está directamente extraída de la realidad de la práctica, pero que puede llevar a una perspectiva en la que uno logra otra visión de la realidad, pero que en sí misma no tiene posibilidad de dictar maneras de hacer. Y es ésta justamente la diferencia entre modelos normativos y comprensivos.

No hay aplicación posible de la teoría sobre la realidad. No hay tampoco teorizaciones de la realidad. Siempre hay una ruptura entre las dos.