

“El trayecto de formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica”, de Gilles Ferry

Robredo Uscanga, Juan Manuel

1996

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/5445>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

LA FUNCIÓN DEL PROFESOR

*El trayecto de formación,
los enseñantes entre la teoría y la práctica.*

Gilles Ferry

Traducción de Rose Eisemberg y Ma. del Pilar Jiménez.
México: Paidós/UNAM, 1990, 147 pp.

Este libro es un ensayo provocador, que nos hace reflexionar sobre un tema crucial: ¿cuál es la función específica de los profesores y cómo se puede formarlos para que la realicen de mejor manera?

Desde la terminología que utiliza cuestiona la labor docente. Prefiere la palabra *enseñante* en vez de maestro, profesor o educador, para señalar que la tarea docente no es una actividad científica o especulativa, sino un oficio, una acción práctica.

Oficio como “embarrarse las manos”, como actuar en un contexto específico, donde no hay leyes o normas universales, en donde las acciones y decisiones dependen de cada situación concreta, de cada grupo, de su problemática específica.

También utiliza la palabra *formación* en lugar de educación, instrucción o capacitación, para conducirnos a una paradoja: queremos orientar, guiar a alguien para que adquiriera una “forma” preestablecida cultural, social o históricamente, pero a la vez queremos formar sujetos autónomos, que adquieran su propia “forma” libremente.

En esencia, plantea que los *enseñantes* no sabemos nada definitivo, que nuestro reto principal es estar en un proceso continuo de autoformación y, en esta tarea, contagiar a otras personas en el interés de irse formando a sí mismos.

La enseñanza, en este sentido, es un acto de amor, un drama donde está en juego todo nuestro ser, no un conjunto de reglas instrumentales que nos lleven a un fin definido. Retoma a Sócrates cuando dice: “¿Qué puedo yo enseñarle? Él no me ama.” (p. 59)

Indica otra situación: En la sociedad actual, todos se sienten —y son, en cierta medida— enseñantes, porque poseen un saber, un arte o una técnica que pueden transmitir.

Esto nos lleva a un problema: Entonces, ¿qué es lo específico de un profesor?

Aquí sigue con la provocación: los enseñantes somos un poco infantiles, nuestra actividad se desarrolla en situaciones similares a aquellas donde nos formamos, no hemos salido totalmente al mundo adulto, nos interesa seguir tratando con niños y jóvenes, nuestro deseo es seguir aprendiendo, nos da cierto miedo enfrentarnos como el mundo fuera de la escuela.

Pero quisiéramos ser como los abogados y los médicos “...profesionales reconocidos por su competencia y por su pertenencia a una corporación que detenta la exclusividad de una función”. (p. 58)

La situación, entonces se presenta con dos facetas; por un lado, el autor plantea que la sociedad actual, como colectividad, se ha convertido en una *sociedad pedagógica*, todos necesitamos ser formados y todos somos formadores potenciales.

Después de reflexionar sobre la inevitable relación entre la educación y los factores políticos e ideológicos de la sociedad, indica que la pedagogía se ha convertido en una especie de mito; se tiene fe en que la educación es el factor principal del cambio, que producirá una ruptura con la noción del progreso evolutivo, mecánico e inevitable. Señala que la educación implica la búsqueda de nuevos caminos. “De la formación uno espera, definitivamente, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social 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’.” (pp. 45-46)

Por otro lado, el autor menciona la necesidad de replantear el papel de los enseñantes profesionales y su formación específica para cumplir dicho papel.

Afirma que el proceso de la pedagogía es indirecto, no se puede imponer al sujeto, así, lo que tiene que hacer un profesional de la educación es estar inmerso en un proceso de autoformación, y crear un discurso cuestionador, crítico y autocrítico de este proceso. “La pedagogía no estaría muerta si en lugar de convertirse en la ejecutora de, por así decirlo, verdades ‘científicas’, desarrollara

un discurso crítico, cuestionador y exploratorio, por medio del cual surgiera la necesidad de volver a la acción educativa.” (p. 40)

La acción educativa no se limita a una técnica de transmisión de conocimientos y valores; el oficio de enseñante es una práctica relacional que implica tres racionalidades:

- a) Conocimiento objetivo del hecho educativo.
- b) Discurso nominativo, totalizante, que incluye una visión prospectiva y valoral, además del conocimiento objetivo.
- c) Análisis de la práctica educativa, un saber hacer reflexionando con un sentido transformador.

De aquí deriva que la formación del enseñante debe ser triple:

Por un lado, se requiere una formación científica que permita la capacitación en la observación, el análisis y el dominio de los contenidos de enseñanza. Un manejo de la instrucción basada en el saber.

Una formación profesional, encaminada al saber hacer, que incluya aspectos didácticos (comunicación, uso de tecnologías, animación grupal, etc.), de orientación, de concertación, de gestión curricular y de inserción institucional.

Asimismo, y de manera principal, una formación humana, que implica un trabajo constante sobre sí mismo y un análisis de las situaciones concretas que se presentan; un trabajo de “desestructuración –reestructuración del conocimiento de la realidad” (p. 77). Esta postura no es exactamente aprender a aprender, sino “aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar”. (p. 77)

Esta dimensión pedagógica puede caracterizarse 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 el observador. Proceso privilegiado, porque este hábito, una vez adquirido, da lugar a la continuación de otros procesos”. (p. 77).

Dicho de otra forma, el autor propone una formación fundamentada en “una articulación entre la teoría y la práctica” (p. 79), regulada en un ir y venir entre ambas, con un sentido transformador que parte, por un lado, de los hechos concretos y, por otro, en un proceso instituyente, creador y crítico, con un fin transfor-

mador a partir de propuestas valorativas basadas en reflexiones teóricas sobre el por qué y para qué de la educación.

Todo acto formativo, según el autor, estaría configurado, entonces, por la adquisición de saberes, de “saberes-hacer”, y de una reflexión analítica, teórica y crítica sobre esto.

Plantea la necesidad de una formación que considere la práctica actual, pero que no esté amarrada a ella, sino que permita la entrada de “la ficción, el libre curso de la especulación, en una incertidumbre necesaria”. (p. 83)

“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.” (p. 83)

El autor presenta una caracterización comparativa de tres modelos pedagógicos subyacentes en cualquier proceso de formación:

El primero centrado en la adquisición de conocimientos, habilidades y comportamientos específicos que el enseñante debe poseer para lograr con eficacia cierto tipo de aprendizajes en sus alumnos. Se busca que el profesor conozca, comprenda y maneje ciertas técnicas predefinidas por las teorías pedagógicas, sin cuestionar las mismas, sino buscando efectividad en el hecho educativo.

Es una postura ecléctica e instrumentalista, centrada en el logro de resultados. El segundo modelo se enfoca a que el enseñante reflexione sobre su proceso, sobre sus prácticas concretas, y de ahí vaya derivando principios orientadores (no necesariamente generalizables) para mejorar su quehacer. Parte de un principio de autoapropiación del enseñante, como sujeto único e integral, por lo que debe reflexionar sobre sus comportamientos, sus conocimientos y sus sentimientos al relacionarse con un grupo de aprendizaje, a fin de ir descubriendo su “estilo” propio e irlo mejorando.

Es una postura de enfoque más bien clínico, en el que se da un proceso de autodescubrimiento.

El tercer modelo, que el autor considera más adecuado, está centrado en el análisis de situaciones educativas concretas, fundado en la teoría y que regresa a ella enriqueciéndola con los datos de las nuevas experiencias. “Dicho de otra forma, la pedagogía centrada en el análisis fundamenta su formación en una articulación entre la teoría y la práctica, donde el beneficio que aporta es la regulación.” (p. 79)

El autor concluye que, en todo caso, lo importante de cualquier proceso de formación de los enseñantes radica en promover un proyecto con metas transformadoras de la realidad, a partir de un análisis objetivo y completo de las variadas situaciones que ocurren en el hecho educativo, considerando, principalmente, el devenir de los actores principales en la educación, desde su punto de vista, los enseñantes.

Como corolario, el autor hace una aportación desacostumbrada, pues nos regala una bibliografía comentada sobre lo que se está haciendo en formación de profesores en Europa, particularmente en Francia. Este apartado puede ayudar de manera importante a los investigadores de la educación que pretenden tener una mirada más amplia sobre lo que acontece en el mundo pues, como se sabe, la mayor parte de la literatura especializada que se consulta en México tiene un origen anglosajón.

Juan Manuel Robredo Uscanga.