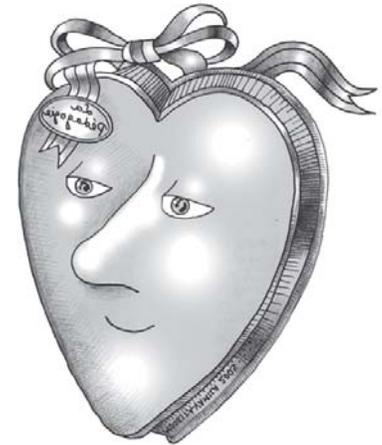


Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu

Pedagogo francés, nacido el 11 de noviembre de 1949

Fecha de recepción 17 - 01 - 05
Fecha de aceptación 19 - 01 - 05

Armando Zambrano Leal
adire@uniweb.net.co
Universidad Santiago de Cali,
Cali, Colombia.



Resumen

Desde un análisis hermenéutico sobre la obra y pensamiento pedagógico del pedagogo francés Philippe Meirieu se intenta organizar los componentes del modelo de formación de docentes propuesto en su obra. Sus componentes permiten desglosar un sentido original en el que se pueden vincular los conceptos fundamentales que le dan sentido al conjunto de su obra. Tal modelo advierte unos principios y unos dispositivos reagrupando cuatro grandes campos: centración sobre los aprendizajes, investigación acción, triángulo formativo y resolución de problemas profesionales.

Palabras clave: Pensamiento pedagógico, formación de docentes, aprendizajes, investigación acción, resolución de problemas profesionales, triángulo formativo, Pedagogía Diferenciada

Abstract

A TEACHER TRAINING MODEL IN THE WORK AND PEDAGOGICAL THOUGHT OF PHILLIPE MEIRIEU

Using a hermeneutic analysis of the work and pedagogical thought of French pedagogue Phillipe Meirieu as a starting point, the author tries to organize the components of the teacher training model proposed in Meirieu's work. The components allow the extraction of an original sense in which we can connect the fundamental concepts that give meaning to his work as a whole. This model suggests some principles and devices for regrouping four main fields: focus on learning, action research, the training triangle and the resolution of professional problems.

Key words: *Pedagogical thought, teacher training, learning, action research, training triangle and resolution of professional problems, Differentiated Pedagogy.*



Rasgos generales

Oa re-configuración del modelo de formación de docentes en la obra del pedagogo francés Philippe Meirieu aparece como resultado del análisis que venimos realizando sobre su pensamiento y cuya génesis puede ser ubicada hacia las dos últimas décadas del siglo pasado. En efecto, la línea de trabajo de este pedagogo la entendemos en el marco de la Pedagogía Diferenciada¹, la cual comprendemos con los aportes del teórico francés Louis Legrand en respuesta a la pregunta sobre los procesos de diferenciación en el sistema escolar francés². Este enfoque resume una de las grandes preocupaciones del sistema escolar, el cual se veía confrontado a la presencia de otras culturas humanas en su interior. Se trataba de ponderar cómo un sujeto, dada la relación que mantiene con la cultura originaria, el contexto y las relaciones políticas del Estado francés en lo pertinente a su política de integración de las culturas minoritarias, establece unos procesos diferenciados hacia el aprendizaje³. Aunque, originariamente, el problema de la integración escolar de las minorías lingüísticas asoma como la preocupación principal del Estado, se descubre con el informe del profesor Legrand un marcado interés por reconocer que, indistintamente, todo sujeto cuando está frente a un objeto de saber procede de manera singular. De otro modo, los alumnos aprenden de manera única, pues no todos aplican las mismas estructuras intelectuales para el tratamiento de un mismo problema. Este principio partirá la historia sobre el trabajo escolar en dos: de un lado, quedarán desplazadas aquellas corrientes inscritas en el trabajo por objetivos, de otro lado, surgirá un marcado interés por comprender el rol de la escuela en la sociedad, el público que ella atiende y, especialmente, qué sujeto aparece como resultado del orden escolar⁴. Estos grandes cuestionamientos lograrán instalar otros discursos y nuevas formas de encarar *el hecho educativo* a través de los aprendizajes y la enseñanza.

En el marco de este principio, el profesor Meirieu se dedicará, de manera decidida, a ampliar el marco teórico de referencia de la Pedagogía Diferenciada. Desde su tesis doctoral, comenzará a forjar un camino bastante amplio en el cual se observa una prolifera producción intelectual y teórica. El rasgo general de su obra lo encontramos en el libro *L'envers du tableau: quelle pédagogie pour quelle école?*⁵ En efecto, desempeñándose como profesor de una

escuela del Este de la ciudad de Lyon (Francia), y luego de haber pasado por las diferentes concepciones de la pedagogía, especialmente, por el pensamiento de Freinet, la Pedagogía por Objetivos, hasta llegar a vivir el constructivismo, Philippe Meirieu encontrará, entre muchos otros pedagogos, en Louis Martinand⁶ los referentes teóricos fundamentales para encarar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, en la siguiente cuestión se encontrará plasmado el problema fundamental de sus investigaciones, la que le permitirá en múltiples aspectos derivar una concepción original de los conceptos de pedagogía, didáctica, aprendizajes, enseñanza, formación, etc.: ¿Cómo conciliar una “didactación” necesaria de un aprendizaje progresivo y riguroso, y una “finalización” necesaria de un aprendizaje que tiene sentido para aquél que aprende? ¿Cómo transformar nuestros objetivos didácticos *a priori* (en consecuencia programáticos y artificiales) en obstáculos que el estudiante debe, oportunamente, encontrar en la ejecución de una tarea propuesta? ¿Cómo hacer de tal manera que el encuentro de este obstáculo lleve a la suspensión de la atracción de la tarea y se vuelva un verdadero objetivo de aprendizaje?⁷ Esta cuestión será el objeto de sus más decididas pasiones en el campo de la Pedagogía. Con ella buscará demostrar y acrecentar heurísticamente la hipótesis de interés de la diferenciación pedagógica en los siguientes términos: ¿Cómo hacer para que los alumnos acepten, por un momento, la suspensión de sus deseos de saber y se comprometan con el deseo de aprender?⁸ Todo el trabajo de reflexión desembocará en la creación del concepto de “grupo-necesidad”⁹. Pues bien, es claro que la prolífica producción intelectual de este pedagogo es lo suficientemente considerable¹⁰. Ha sido director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Louis Lumière Lyon 2, director del Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas (INRP), Redactor en jefe de los *Cahiers pédagogiques*, de la revista Francesa de Pedagogía y actualmente es el director del Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) de la Academie du Rhône Alpes. Durante el Ministerio de Educación de Lionel Jospin¹¹ jugó un papel decisivo como miembro activo en la creación de estas estructuras de formación. Todo su trabajo intelectual ha estado acompañado de un número considerable de conferencias nacionales e internacionales.

En su extensa obra pedagógica se observa como él busca comprender, más allá del reduccionismo psicológico, el problema del aprendizaje. No se trata de ponderar otros sistemas de aprendizaje sino de comprender cómo y de qué manera éste opera en las situaciones de clase. Este aspecto, lo llevará a interrogar, en uno de sus textos, el lugar de la formación de los docentes y las estructuras más adecuadas para alcanzar tal finalidad. De acuerdo con nuestras pesquisas, citamos dos de sus textos en los que aborda la cuestión. El primero, publicado en 1985 y cuyo

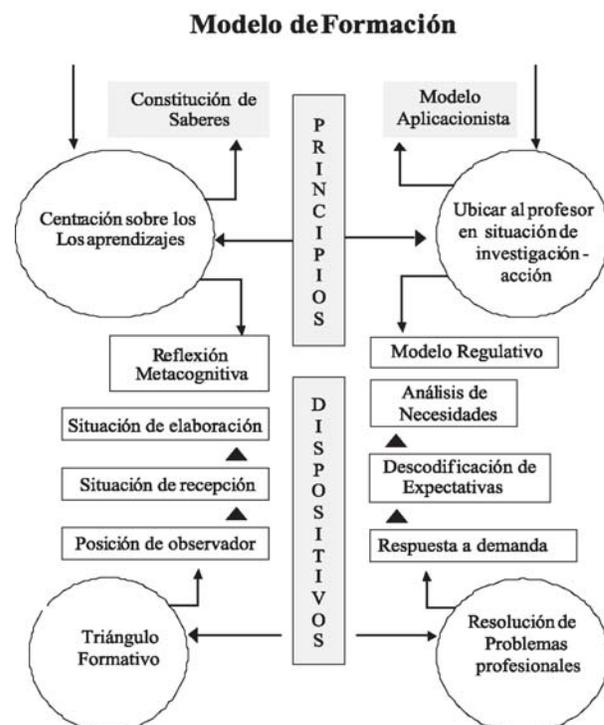


título ya hemos advertido más arriba concentra todo un referente teórico para comprender la formación de los docentes. El modelo que avanza en dicho texto fue puesto en práctica a partir del año 2001 una vez nombrado director del IUFM de Lyon. El otro texto donde anticipa algunas pistas para el esclarecimiento de la cuestión es *La pédagogie entre le dire et le faire*¹². En este libro se detiene a pensar las dimensiones de la formación docente recurriendo para ello a la Filosofía. La cuestión que debatirá allí consiste en saber la relación existente entre profesionalización y formación de la capacidad crítica¹³. Especialmente admitirá como presupuesto fundador la necesidad de tomar en cuenta el *momento pedagógico*¹⁴, el reconocimiento de la resistencia del otro, como una oportunidad y rechazo de la alternativa culpabilización del profesor y exclusión del alumno. La *memoria pedagógica*, a la que define como el conjunto de situaciones prototípicas y de acciones posibles para hacer frente al momento pedagógico, el cual descubrimos a través de la literatura pedagógica. La recolección de indicios en tanto observación de cada uno de los elementos característicos de la situación y discernimiento de los problemas que viven las personas en el proceso. Finalmente, construye “la restauración de la unidad” la que definirá como la “circulación narrativa”. Esta restauración permite construir y comprender en actos la inteligencia de una relación educativa en la que la acción del profesor no es jamás la causa de la emergencia de la libertad del educando¹⁵. Las dimensiones aquí señaladas tienen lugar diez años después de escrito el texto objeto de nuestra atención. Su importancia es consustancial a la construcción del concepto de Pedagogía Diferenciada.

Dada la diversidad y complejidad de elementos encontrados en su pensamiento, nos parece oportuno detenernos en aquel texto donde, sin mayores limitaciones, avanza la importancia que tiene para una sociedad pensar la formación de los docentes. Es preciso añadir que dicho modelo puede comprenderse como el resultado de las reflexiones que este teórico viene haciendo sobre los distintos problemas de la Pedagogía. El concepto central son los aprendizajes, de ahí su importancia y renovada capacidad para comprender un tema tan complejo como el que nos ocupa. Así mismo, vale resaltar cómo este pedagogo se centra en la Pedagogía a la que reconoce como el discurso mayor de todos los discursos sobre la educación. Por lo tanto, consideramos oportuno desglosar los distintos componentes del modelo, buscando alcanzar su comprensión y planteamiento. De otro modo, encontramos que el modelo propuesto por el profesor Meirieu busca reconciliar la idea según la cual un docente lo es por los conocimientos que este adquiere en su formación inicial y la práctica que desarrolla en sus actuaciones, lo cual para nosotros significa el “saber de vida”.

Estructura del modelo

Para este pedagogo, la formación de los docentes debe estar articulada sobre dos principios centrales. En primer lugar, debe admitir, como preocupación fundamental, los aprendizajes; en segundo lugar, al profesor hay que ponerlo en situación de investigación-acción. El primero presenta dos polos antagónicos. La reflexión metacognitiva y la reflexión sobre la historia de los saberes. El segundo, advierte el modelo regulativo y prescriptivo¹⁶. En su conjunto, el modelo, deja ver cómo para este teórico, dichos principios juegan un papel importante hacia la configuración de la formación de los docentes¹⁷. Se trata, en efecto, de ponderar la forma cómo los procesos de formación, en el discurso de Meirieu, giran de manera sincrónica entre principios y dispositivos. Del lado de los aprendizajes, este aparece referido a la intencionalidad misma de la formación. El aprendizaje más allá de la instrumentación surge como objetivo central en la profesionalidad de los docentes. Así, se considera que el profesor lo es porque adquiere el conocimiento y la experiencia necesaria permitiéndole, a través de la batería de recursos cognitivos y conocimientos propios de una disciplina, contribuir en la transformación de un sujeto. Dicha transformación encuentra su explicación en los aprendizajes. Estos, los entendemos como la capacidad que tiene un sujeto de desprenderse de su estado inicial. Cada vez que el sujeto aprende se transforma radicalmente. Este aspecto ocupará un lugar fundamental en el modelo propuesto. Para él, el aprendizaje es objeto de observación en la medida en que cada vez que el sujeto aprende, el profesor debe estar en la capacidad de reflexionar el proceso





de manera *metacognitiva*. Dicha reflexión girará entre lo que aprende un sujeto y el cómo lo hace. Esta última es constitutiva de lo que, en una segunda categoría de este principio se denomina *la historia de los saberes*. Cada vez que el profesor debe transmitir un saber ha de hacerlo desde la historia encarnada en la epistemología de dicho saber. El desconocimiento de tal historia invalidaría la enseñanza reflexiva. Por lo tanto, formar un docente implica reconocer que él será un profesional de los aprendizajes.

Frente a los principios reguladores él sugiere la creación de unos dispositivos de acción. Se trata del triángulo formativo y la resolución de los problemas profesionales. El primero, comporta la situación de observación; la segunda, alude a la situación de recepción y, finalmente, la situación de elaboración. Con estos tres elementos se busca que el docente en formación inicial y continua pueda, de manera colectiva, reflexionar críticamente la actuación. El segundo dispositivo mantiene, igualmente, unos elementos necesarios para su puesta en marcha. Respuesta a la demanda, descodificación de expectativas y análisis de necesidades. A través de cada uno de los elementos de los dispositivos, la reflexión práctica del hacer docente puede ser operada a través de las acciones exteriores e internas, según sea el caso. En general, los dispositivos del modelo buscan descender a la práctica los dos principios fundamentales. Se trata de efectuar el paso entre aprendizaje y reflexión grupal, analizar las necesidades, descodificar las expectativas y analizar las demandas en los sujetos. En general, el modelo aparece soportado sobre dos principios con sus respectivas categorías. Del lado de los aprendizajes se observa la metacognición y la historia de los saberes; del lado de la Investigación-Acción se advierten las categorías del aplicacionismo y la regulación. Estos principios están articulados a dos dispositivos. El triángulo formativo cuyas categorías son: situación de elaboración, situación de recepción y posición de observador. A la par, la resolución de problemas profesionales en tanto el dispositivo cuenta con las siguientes categorías: respuesta a la demanda, descodificación de expectativas y análisis de necesidades.

Principio 1: La centración sobre los aprendizajes

El Modelo se aparta de la tradición según la cual formar un docente sólo procede si existe el conocimiento necesario para ser adquirido y transmitido en el contexto del aula de clase¹⁸. En ella sólo observaríamos una intención por regular las disciplinas en un campo de saber sin que exista una preocupación mayor por explicar “cómo aprenden los sujetos”. Frente a esta hipótesis dominante, aparece la propuesta del pedagogo Meirieu. En primer lugar, hay que centrar la formación sobre el aprendizaje de quienes tienen el encargo de contribuir en la formación de

un sujeto. A este, como ya lo hemos señalado más arriba, lo reconocemos en tanto capacidad de transformación que un sujeto experimenta a lo largo de su vida¹⁹. El profesor, más allá de transmitir unos conocimientos, debe pensar el lugar que estos ocupan en los procesos pedagógicos. De ahí que, en el modelo aparece referido el principio según el cual el aprendizaje procede a partir del vínculo entre historia del saber y análisis sobre las formas y maneras de encarar su transmisión y apropiación²⁰. Este aspecto es de una relevancia sin antecedentes, pues opone la historia de un saber a las formas cómo este se transmite en el aula de clase. En este sentido, lo que busca demostrar Meirieu es cómo el dominio de una disciplina no confiere, de ninguna manera, la capacidad para enseñar²¹. Por lo tanto, centrar la formación sobre los aprendizajes no significaría a la enseñanza tradicional, una formación en materia de Psicología Cognitiva o de Psicopedagogía, sino que impone, más profundamente, introducir en el conjunto de los cursos que se imparten a los futuros profesores una reflexión metacognitiva. Pues bien, se observa en este principio la presencia, activa, del aprendizaje y ello no es gratuito si se tiene en cuenta que todo el trabajo del profesor Meirieu ha estado inspirado por conocer las formas cómo aprenden los sujetos. Esta categoría la encontraremos, tempranamente, en su tesis doctoral, y cuya dirección correspondió al profesor Guy Avanzini. Ya lo señalábamos más arriba, el asunto consiste en que un profesor debe interrogarse, con extrema insistencia, el sentido que estos tienen en la actuación y profesionalidad de los docentes. Un docente lo es más porque se examina, desde campos disciplinares conexos, la manera cómo aprenden los sujetos. Olvidar una tal perspectiva induce a un empobrecimiento de los procesos pedagógicos. De otro modo, se lee en este principio cómo el aprendizaje reorienta la formación del docente máxime cuando él debe, que se quiera o no, trabajar las condiciones de enseñanza. Esto va unido al concepto de educabilidad²², la que encontramos, insistentemente,



referida a lo largo de su obra, especialmente en sus textos *La pédagogie, entre le dire et le faire* y *La opción de educar*.

En segundo lugar, es importante reconocer hasta dónde el asunto de los aprendizajes es complejo. Dicha complejidad surge cuando nos preguntamos ¿Qué aprende un sujeto y cómo lo hace? Esta cuestión, no puede sino ser un punto de partida para encarar, progresivamente, la inquietud hacia una nueva profesionalidad de los docentes. Las dos cuestiones tienen la virtud de recordarnos la dimensión ética en el ejercicio docente. En especial, porque el reconocimiento del otro pasa por preguntarse hasta dónde el otro es necesario para mi propio proyecto de vida. Aquí, observamos a un pedagogo insinuándonos un nuevo derrotero. Se trata de ver en los aprendizajes toda la condición de lo humano, condición que,



indefectiblemente, no puede ser sino esperanza en el hacer y libertad en el obrar²³. Esto último, sobrepasa el simple trabajo de aquellas ciencias y disciplinas que no cesan de facilitarnos la tarea al decirnos qué es aprender. No obstante, la experiencia de los sujetos señala hasta dónde tal acto se inscribe en una nueva concepción del mundo, del conocimiento y de la circulación de valores y patrones de cultura.

En general, la formación de los docentes debe fundarse sobre el aprendizaje, lo cual supone interrogar, anticipadamente, la compleja tarea de tal actividad. Con este principio y de acuerdo con las dos categorías que abordaremos a continuación, se rompe aquella concepción en la que para ser profesor sólo era suficiente con estudiar un conjunto de materias, introducir una “cierta práctica” y elaborar un trabajo de grado. De lo que se trata es de ver cómo y de qué forma ser docente es, ante todo, adquirir la dimensión de un profesional que, de manera ética y disciplinar, se interesa por cada una de las condiciones del aprendizaje. Este principio estaría regulado, a la vez, por la metacognición y la historia del saber que se enseña. Entre estos dos campos aparece la regulación de la intencionalidad del discurso y la resistencia de quien aprende.

Metacognición

La centración de los aprendizajes busca que el profesor adquiera una capacidad crítica a través de la metacognición. Esta la define en uno de sus libros como la actividad a través de la cual el sujeto se interroga sobre sus estrategias de aprendizaje poniendo en relación los medios utilizados y los resultados obtenidos²⁴. Queda claro que la reflexión sobre la manera como se aprende es operante en la formación de los profesores. Esta entrada es, a todas luces, esclarecedora para fundar una perspectiva crítica y reflexiva sobre la actuación profesional en el aula de clase. En la medida en que los profesores puedan reflexionar sus prácticas, alcanzarán una mejor capacidad para desempeñarse en su profesión. Se trata de interrogar de manera decidida, junto a ellos, a la vez, la manera como dichos conocimientos se adquieren y al control de dicha adquisición²⁵. Esto último explica por qué en los discursos y teoría sobre la formación de los profesores, Meirieu se interesa por el aprendizaje y la historia de los saberes. Pareciera que esta preocupación tuviera que ver con el lugar que ocupa la Didáctica en su pensamiento, el cual será objeto de debate con otros especialistas de las Ciencias de la Educación. De igual modo, se observa que dicho interés está atravesado por el proceso el cual observamos en la constitución y restitución de los aprendizajes²⁶. Es precisamente este proceso el que instalará la preocupación mayor en Meirieu. Dicho proceso no es del todo fácil de interponer frente a la hegemonía del disciplinamiento tan característico de las estructuras de formación. Reflexionar

los medios que el profesor utiliza para explicar, corroborar, comunicar y generalizar un objeto de saber exige de él un cierto grado de lucidez, el cual no se logra sino tomando distancia de las prácticas, los medios y las intenciones comunicativas que todo objeto de saber supone. Hacer que los docentes adquieran la experiencia de la reflexión, aprendan a volver sobre las prácticas discursivas y sepan proponer soluciones a las dificultades que presentan los alumnos amerita un reconocimiento. Especialmente porque entre el discurso disciplinar y las resistencias de los alumnos aparece un objeto de saber novedoso. Se trata de la diferencia entre lo que presupone toda ciencia cuando construye sus teorías y las prácticas didácticas que se ponen en juego para comunicar, eficazmente, el sentido absoluto de la teoría. Este paso, bien conocido en la didáctica bajo el nombre de Transposición Didáctica²⁷ generaliza un lenguaje científico en un lenguaje común sin que a lo largo del proceso se pierda la esencia del discurso de tal o cual teoría. Bien, si ello se explica en la Didáctica, en el modelo propuesto por Meirieu se advierte la necesidad de poner a los profesores en situación de reflexión. Esta va dirigida, especialmente, a los medios y fines, entre los cuales aparecen unas prácticas sustantivas del aprender. Cuando la intención del profesor es transmitir, fielmente, la estructura de un saber, los medios que utilizará no serán siempre los más eficaces o, inclusive, siéndolo, no se garantiza que el estudiante aprehenda tal estructura. Siempre existirán unas prácticas de acción, atravesadas por estructuras intelectuales que, bien o mal, sobrepasan la intención pedagógica. Es en este orden como el profesor debe aprender a regular las formas de aprendizajes de sus estudiantes, las resistencias y facilidades que ellos expresan a través de los ejercicios y prácticas de aprendizaje. Dicho análisis le permitirá al profesor perfeccionar sus dispositivos pedagógicos, entender y comprender las resistencias de sus alumnos, reconocer el mejor camino y potenciar el valor social de la profesión docente. Así, no se trata de transformar a todos los profesores en psicólogos si no de exigirles tomar en cuenta la dimensión metodológica de los aprendizajes de su disciplina²⁸.

Constitución de los saberes

Si la metacognición busca que los profesores adquieran una capacidad de reflexión entre los medios y los resultados de un aprendizaje, ella exige necesariamente que ellos aprendan a reflexionar la historia de los saberes²⁹. De otro modo, la enseñanza de un saber disciplinar adquiere un mayor sentido cuando el profesor se interroga cada uno de los momentos históricos por los cuales ha atravesado su disciplina. Esta categoría nos muestra cómo el profesor se inscribe en un doble juego, el de la historia del saber de su disciplina y el de la reflexión entre los medios y finalidades del aprendizaje. Pareciera que este vaivén se presentara en la formación inicial del profesor, no obstante, advierte Meirieu, que la experiencia y la práctica de los profesores



se inscribe en la adquisición de un saber disciplinar, desconectado, a-histórico y sin identidad. Quienes tienen el encargo de formar a posfuturos docentes reproducen la a-historicidad del saber y manifiestan poco interés por saber cómo es que aprenden los futuros profesores. Esta práctica ha surgido como resultado del dominio que los currículos tienen en las universidades, donde la yuxtaposición de saberes impide una reflexión histórica de los mismos. Además, porque dichos currículos se organizan, en general, a partir de saberes agregados, y los estudiantes deben pasar de un nivel a otro sin que tengan la oportunidad de reflexionar, calmadamente, la génesis de los saberes de la respectiva disciplina. Bien, un profesor lo es porque adquiere la capacidad, en su práctica, de volver sobre lo que enseña. Cada vez que un profesor tiene que enfrentarse a la transmisión de unos conocimientos adquiere una capacidad de reflexión que le permitiría advertir la historia de dichos conocimientos. Dicha capacidad la insinuamos como un referente mayor de la experiencia. Del lado de la restitución encontramos una preocupación mayor por advertir que el esfuerzo del docente se dirige, cualquiera que sea el caso, a pensar las condiciones de transmisión del conocimiento. Este aspecto aparece como preocupación inicial de la Didáctica y las Didácticas de las disciplinas³⁰. No obstante, en el modelo de referencia se advierte que el profesor lo es por su capacidad para reflexionar cada una de las situaciones donde el conocimiento ha de ser dialogado con los estudiantes. Por todo esto, el modelo en cuanto piensa las condiciones del aprendizaje señala, sin cortapisas, que la formación de los docentes debe tomar en cuenta los aprendizajes como uno de sus principios fundamentales. Centrar la formación de los profesores sobre el aprendizaje implica dialogar el saber en su historicidad y reflexionar la práctica. Esta última simboliza el terreno donde un profesor y un alumno dialogan, desde sus representaciones, el saber, lo cual supone que cada uno de ellos crea unos recursos intelectuales para poder apropiarse dicho saber. Esta situación obliga a que los profesores estén atentos a las dificultades como a sus facilidades de aprendizaje del estudiante. Entre ellas se anida la metacognición. Por lo tanto, si bien el aprendizaje aparece como uno de los principios fundamentales para la formación de los docentes es necesario que estos estén acompañados de otro principio en el cual el profesor debe asumirse como un investigador.

Principio 2: La Investigación Acción

En muchos aspectos, especialmente en la literatura de las últimas dos décadas se observa un interés marcado por introducir la investigación como uno de los componentes fundamentales de la formación de los docentes. Extensos trabajos se orientan sobre esta perspectiva³¹. A manera de ilustración Pomar nos advierte en la construcción compartida del saber cómo el docente,

desde una perspectiva etnográfica es, que se quiera o no, un investigador de sus situaciones de aprendizaje³². De igual forma, los trabajos de Donal Schon sobre el profesor reflexivo muestran cómo la práctica del enseñar está atravesada por un conjunto de prácticas de investigación. Meirieu nos recuerda que la formación de un docente lo es más por su capacidad para reflexionar las condiciones complejas de la enseñanza, los discursos de su disciplina, las situaciones ambientales del aprendizaje y las exigencias medioambientales que por la presencia de un saber sin historia³³. Pues bien, enseñar jamás es algo sin historia, todo lo que se transmite obedece a múltiples y complejas relaciones de saber. En cuanto el papel del profesor es el de transmitir saberes, reflexionar las condiciones de apropiación y observar las formas de apropiación de un saber, él debe ser un investigador de su propia práctica. En esta perspectiva, el modelo que venimos reconstruyendo y describiendo nos advierte la investigación como uno de los pilares fundamentales para la formación de los docentes. Este principio busca oponer el modelo transmisionista tan característicos de las tradiciones eficientistas al modelo regulativo propio de los sistemas de formación críticos.

El primero se refiere a la formación desde la transmisión y el segundo a la regulación de los aprendizajes³⁴. Pues bien, aquí la investigación acción aparece como el centro ordenador del principio. Se trata de reconocer que la formación ha girado sobre dos ejes fundamentales. O bien, a los docentes se les ha formado para que puedan transmitir un orden a través de unos aprendizajes específicos, o bien, ellos deben ser formados en el orden de la regulación de dichos aprendizajes. En el primer caso, este pedagogo nos alerta sobre las limitaciones de la formación en la transmisión. Durante mucho tiempo este modelo ha sido imperante, se ha forjado al margen de los significados y atributos de la confrontación entre la adquisición y la práctica. No es suficiente con el hecho de que un profesor se entrene en el conocimiento del saber de un campo profesional. Cuando ello sucede, nos dice Meirieu, la actividad se vuelve “instrumental” pues le resta la verdadera importancia histórica a todo aquello que escapa a tal acto. Ciertamente, los docentes adquieren un conocimiento pero ello se vuelve insuficiente una vez se ven confrontados a las situaciones reales de la transmisión³⁵. A esta manera de entender y desarrollar la formación de los docentes, él propone el “modelo regulativo”. Se trata aquí de llevar al profesor al campo de la investigación acción, es decir, suscitar su capacidad de invención didáctica y formar su capacidad de regular la observación de sus efectos³⁶. Para ello es necesario entregarle los instrumentos a través de los cuales interrogar los saberes de su disciplina. De otro modo, este principio buscaría complementar los fundamentos básicos del anterior principio.



El aplicacionismo del saber

El aplicacionismo aparece en un período de la historia como el eje articulador de la formación de los docentes. Su presupuesto fundamental traduciría la simple necesidad de equipar, con unos saberes, a los docentes. Este presupuesto no se preocupa por la capacidad reflexiva del docente, más aún, organiza su formación a través de un conjunto de conocimientos desconectados, a-históricos y alejados de cualquier interrogación. Este sistema se traduce, en los currículos agregados, por un conjunto de asignaturas las cuales no mantienen una unidad entre sí. De otro lado, si bien es cierto que el docente transmite unos saberes, su formación no puede verse reducida a la adquisición de estos. Este presupuesto será objeto de análisis por parte del profesor Meirieu, quien observa en el “aplicacionismo” una ausencia de historia y de aprendizaje. El profesor no lo es, simplemente porque domine unos saberes, su estatuto adquiere mayor relevancia cuando, a través de su práctica escolar y social, él reflexiona el saber en su dimensión histórica, social y contextual.

De igual manera, el aplicacionismo aparece como la expresión de un modelo que negaría toda la historia del docente. Cuando a este se le forma para que transmita, sin reflexión e historia, los saberes de una disciplina, se convierte en un sujeto que actúa según un orden establecido. Su rol consistirá en la puesta en marcha de un cierto orden, la transmisión de unos principios impuestos y elaborados por otras agencias y mediaciones sociales. Él adquiere el estatuto de un “técnico del saber” pues promoviendo la enseñanza de tales saberes se aparta de su historia para figurar como un instructor del saber social. Este modelo, nos dice Meirieu, ha fracasado en una sociedad que se reclame democrática. Ha fracasado porque tal sociedad reclama una escuela del sujeto, una institución donde cada uno tenga la oportunidad de vivir su socialidad de manera crítica, menos impuesta y elaborada por los otros³⁷. En general, el aplicacionismo niega cualquier intento histórico del sujeto, reduce su capacidad crítica y lo promueve al rango de instructor. Frente a este presupuesto, surgirá la regulación del saber. No se trata, como lo veremos más adelante, de transmitir un saber sin que dicho saber sea la ocasión de reflexionar, críticamente, su historia, la historia del sujeto, la escuela como contexto y significado mayor para los sujetos.

La regulación del saber

El segundo principio, como ya lo hemos advertido, busca poner en situación de investigador a los docentes. No se trata de cualquier tipo o metodología de investigación, se trata de una en particular: la investigación acción. Como se sabe, este enfoque busca que el investigador se implique en los procesos, se sienta inmerso

en el fenómeno³⁸. En el Coloquio de 1988 organizado por el Instituto Nacional de Investigación Científica de París, los profesores Hugon y Sebeil advierten algunos aspectos relevantes de este enfoque. Transformando las realidades, las investigaciones-acción producen nuevos conocimientos, de los cuales algunos de ellos serían inaccesibles por otros mecanismos; dados los dispositivos contractuales que este enfoque de investigación pone en práctica, las investigaciones en este campo suscitan unas confrontaciones entre las lógicas de los diferentes actores. Esta confrontación le restituye a los actores el sentido de su acción. La investigación-acción permite una comprensión del mundo en términos de cambios, conflictos e innovaciones. Finalmente, en este campo de investigación la responsabilidad de los actores conduce a un aumento general de su cualificación³⁹. En términos generales, según las observaciones de los profesores Hugon y Sebeil el principio de la investigación acción buscaría comprender al profesor como actor de su propia formación.

Si bien el enfoque anterior aparece como altamente positivo para comprender los fenómenos del hecho educativo, a la ocasión el de la formación de los docentes, no sobra señalar que la distancia del investigador resulta de aquellas concepciones positivistas predominantes en la que el sujeto es un observador alejado del fenómeno. Como se sabe, en educación, la investigación ha sido impactada por las corrientes positivistas provenientes de las ciencias exactas y naturales. Durante mucho tiempo se consideró el estudio de los fenómenos educativos como objeto independiente de la conciencia de los sujetos. A la postre, esta perspectiva contribuyó con los dos enfoques de la investigación en el campo. El primero advierte la investigación sobre educación y el segundo la investigación en educación. El primero reconoce como importante la distancia del especialista, que sin desearlo no puede implicarse más que como lector del fenómeno⁴⁰. Un ejemplo de ello lo encontramos en la Historia de la Educación. La especificidad de esta disciplina obliga a quienes se interesan por la historia del hecho educativo a asumir una distancia, efectuar sus pesquisas a través de la distancia. La implicación en el hecho educativo, desde la perspectiva histórica, es improcedente. Puesto que los hechos aparecen como configuraciones del tiempo, el investigador no tiene otra opción que la de ser un especialista que busca comprender las huellas y rastros de los hechos históricos⁴¹. Esta actividad, lógicamente, está marcada por una cierta postura intelectual, unos instrumentos que la facilitan y unos discursos que se reelaboran con ocasión de la reconstrucción del hecho educativo. En cuanto a la investigación sobre la educación, encontramos un ejemplo en la Psicología Educativa. Cuando el investigador inscrito en este campo del conocimiento se dedica a pensar las condiciones de aprendizaje o el desarrollo de la inteligencia, el tiempo reaparece de otro modo. Se trata, en la mayoría de los casos,

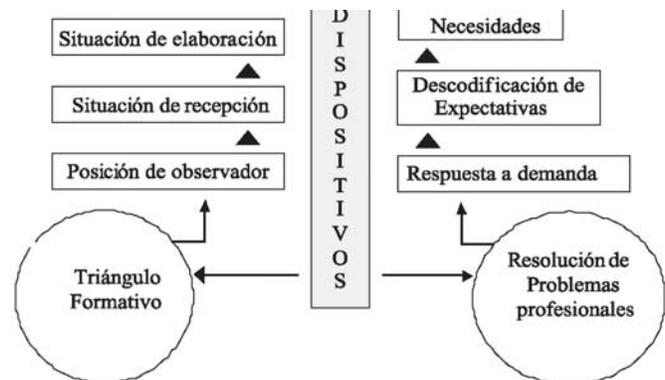


de una implicación temporal presente. Como método, se asumen los test, las mediciones psicométricas, el estudio de las representaciones individuales o colectivas, etc. Cada objeto contribuye a esclarecer la magnitud presente del hecho educativo a partir del estudio de las situaciones concretas⁴². Aquí decimos que el investigador está inmerso, de manera presente, en el fenómeno, por lo tanto, lleva a cabo la investigación en educación, deduciendo nuevos saberes, explicando el fenómeno, aportando pistas para su comprensión, etc. En general, entre las dos formas de implicación en investigación, las derivaciones serán del orden de la comprensión y de la regulación. En la primera, se dice cómo fue, cómo sucedió, qué elementos configuraron el hecho en la temporalidad. En la segunda, se afirma cómo se debe hacer, qué instrumentos aplicar si se quiere alcanzar un mejor rendimiento de los estudiantes, etc. Mientras la primera es analítica, explicativa, comprensiva en la medida en que alerta sobre la historia del hecho, la segunda es propositiva puesto que dice cómo ha de actuarse en determinados casos. Lo importante aquí no es la hegemonía de la una o de la otra, sino la correlación entre ellas.

Desde la perspectiva anterior, se comprende el principio de la investigación-acción como un campo donde el profesor es, que se quiera o no, un actor de su propia práctica. Este aspecto es de una importancia sin precedentes pues busca que los docentes intervengan, analizando la regulación de su actividad, como actores implicados en los fenómenos. Ello no invalida, creemos nosotros, la postura según la cual el docente también participa en la investigación sobre la educación. Este aspecto abre las compuertas para que ellos sean gestores de lo que Meirieu denomina el saber pedagógico⁴³. Con este principio se rompe la asimetría radical entre el modelo aplicacionista y el modelo regulativo. Propende más por el segundo en cuanto sólo se puede regular un objeto a partir de la conciencia que se tenga sobre él. El docente, en últimas, debe ser formado según este último elemento. Lo cual exige que él deba ser un actor interesado por los aprendizajes de sus alumnos, un sujeto que reflexiona la historia del saber y efectúa la metacognición a partir de la regulación del saber objeto de enseñanza.

Como se observa, los dos principios son correlativos en cuanto buscan conectar, coherentemente, la interrogación sobre el origen de los saberes que se buscan enseñar, la reflexión sobre cómo se enseña a través de la metacognición. Dichos principios oponen, en un sistema cruzado, la constitución de los saberes y la regulación del aprendizaje. En oposición a la actividad aplicacionista, el profesor devendrá un “sujeto crítico” de su propia actividad. No se tratará de que él imparta unos conocimientos y saberes sino que, en un juego de doble entrada, reflexione la manera cómo y por qué ellos son objeto de historia

tanto en el campo disciplinar como en la constitución del sujeto. En el campo disciplinar, pues, un saber es el resultado de un arduo trabajo de resistencias y decisiones. Cuando un saber aparece en la escena humana, este irrumpe como resultado de las luchas que mantienen los sujetos con el campo de conocimiento y los objetos que configuran tal campo. De esta manera, la formación de un profesor debe dirigirse particularmente a la comprensión y dominio de los aprendizajes, activar una capacidad de análisis crítico respecto de las actividades que efectúan los sujetos para, de una manera personal, apropiárselos. De igual modo, debe estar orientada a promover un sistema reflexivo, en el que los docentes dejan de transmitir unos saberes sin historia y aprenden a centrarse en la regulación que tal actividad supone. Este esfuerzo se comprende en el modelo como regulación del saber.



Dispositivo 1: El triángulo formativo

De manera complementaria, se observa que los dos principios fundamentales para la formación crítica de los docentes deben encontrar unos dispositivos esenciales a través de los cuales se ponga a prueba todo lo anterior. Estos dispositivos se expresan entre el triángulo formativo y la resolución de los problemas profesionales. El primero, articula tres categorías importantes. Del lado del triángulo formativo los docentes deben ser puestos en situación de observación; ellos deben ser partícipes de la situación de recepción y, finalmente deben estar dispuestos a vivir lo que Meirieu denomina la situación de elaboración⁴⁴. El triángulo formativo dice, busca, en el seno de un grupo de profesores la descomposición de los puntos de vista con el fin de que cada uno los experimente sucesivamente e interiorice la distancia crítica que le permitirá progresar, controlando para ello, cada vez mejor, su conducta⁴⁵. El trabajo en grupo es importante aquí. Se considera que la formación continua de los docentes debe, si se quiere, proceder como resultado del análisis colectivo de cada una de las experiencias que vive el profesor.



La situación de elaboración

La situación de elaboración busca que el docente, a partir de una secuencia de trabajo sobre un objetivo determinado, aprenda a encarnar en sus actos, las intenciones que estos promueven; se esfuerce para construir un dispositivo didáctico susceptible, a la vez, de poner a los participantes en un proyecto activo de apropiación de la información; permitirles realizar las operaciones mentales requeridas y tomar en cuenta las diferencias individuales en cada una de las estrategias de aprendizaje⁴⁶. Tal como aparece expresado la formación del profesor debe permitir la elaboración de un proyecto consciente, cuyas características serán la posibilidad, en un tiempo real, de construir los dispositivos didácticos necesarios a la puesta en marcha de los aprendizajes. En este sentido, el profesor debe aprender a encarnar un proyecto genuino en función de los sujetos. Dado que ello debe, a manera de iniciación, ponerse a prueba con el grupo, el docente debe despejar aquellos inconvenientes que se presentan a la hora de transmitir un saber. La oportunidad, en el dispositivo consiste en hacer *como si...* la cual consideramos oportuna en la medida en que en el aula de clase de lo que se trata es de interrogar la historia del saber y ello, exige, que se quiera o no, una postura colectiva. Por tal razón, comprendemos en el dispositivo cómo Meirieu se interesa a la anticipación, asunto que no es del todo fácil de comprender puesto que ella es menos la intención instrumentalizadora y más la posibilidad de reflexionar los problemas que aparecen frecuentemente en el aula de clase. Por esto, la fórmula que él avanza busca responder al siguiente interrogante: ¿cómo comprender lo que otro no comprende?⁴⁷ Esta cuestión aparece, claramente, desafiante para nuestros sistemas de representación, dado que siempre hemos considerado la “entrega” del conocimiento sin preguntarnos las posibilidades de tal acto. En esta medida, se trata de “improvisar” actuando en tal sentido. Dice él que un sujeto no llega a improvisar que si se toma el tiempo de preparar, de inventariar todos los elementos necesarios y de adquirir el hábito del trabajo eficaz⁴⁸. De esta manera, él considerará que los profesores sean puestos en situación de transmitir a sus pares unos conocimientos que no entran necesariamente en las preocupaciones de éstos últimos y sobre los cuales no tienen ningún grado de dominio sobre los contenidos y procedimientos. Se trata en esta categoría de hacer que los docentes vivan, junto a los otros colegas, la experiencia del aprendizaje a través de la comunicación y el diálogo de sus saberes, permitirle tomar distancia de tal acto y poner a prueba el esfuerzo necesario para que el otro comprenda lo que no comprende. Esta perspectiva se entenderá, entonces, según Meirieu, como el rol del formador⁴⁹. Sólo haciendo podemos saber en qué somos fuertes y cuáles son nuestras debilidades.

La situación de recepción

La situación de recepción explica cómo el profesor no solamente juega el rol de formador sino que también debe asumir el lugar de quien se está formando. Para ello, él debe desplazarse al lugar de receptor de la acción, a través de una secuencia de formación, de tal manera que pueda (re) aprender a ponerse en el lugar del que aprende y a considerar el “acto pedagógico” desde el interior⁵⁰. Puesto que aquél que definitivamente ha olvidado lo que representa la angustia ante lo desconocido, la inquietud de equivocarse, el miedo ante lo ridículo; o más banal aún, la duda frente a una consigna, la mala intención para efectuarla, la dificultad para memorizar, la necesidad de pedirle la aprobación al otro, de pararse en un momento dado o de volver atrás... corre el riesgo de apartarse por siempre de las fuentes del conocimiento⁵¹. Bien, la formación de los profesores en el dispositivo permite observar hasta dónde, quien tiene el encargo de administrar los saberes, crear los dispositivos didácticos más eficaces, reflexionar a las condiciones de emergencia del aprendizaje y del saber, debe antes que nada estar en la capacidad de recibir de los otros los pro y los contra, aceptar críticamente las insinuaciones y comentarios que lo ayuden en todo aquello que lo habilitará para desempeñarse como docente. Esta perspectiva es bastante novedosa, pues nos recuerda que la mejor forma de aprender es jugando el doble rol de quien sabe y de quien aprende. Así, Meirieu propone, apoyándose para ello en el Psicoanálisis, en la fórmula de Brouet quien sugiere que tal como existe análisis de control que vigilan y sostienen a los psicoanalistas, deberían existir unos aprendizajes de control que puedan poner en causa a los profesores, inclusive si esto es un poco doloroso; puesto que aprender no se produce de manera aislada y que ser profesor, es siempre acordarse de esto⁵². Así, la situación de recepción aparece en el dispositivo que nos ocupa como el punto de referencia en el que los profesores, en formación continua, deberán estar en la capacidad de reaprender todo aquello que, a simple vista, pareciera objeto de la práctica. Ciertamente, el cambiar de rol le permite al sujeto asumir todo aquello que, no siendo consciente, puede aparecer como evidente. Esta situación se asimila a la toma de distancia tan característica de la Pedagogía, pero es una distancia que se instrumentaliza cuando aparece la necesidad de reflexionar, colectivamente, la práctica y los placeres del enseñar. Esto último, conduce indefectiblemente, a la consideración posible de poner al sujeto en posición de observador.

La posición de observador

En efecto, encontramos en el dispositivo una ingeniosa idea al considerar que si bien es cierto que el profesor en formación debe asumir la situación de recepción



y de elaboración, en cuanto es haciendo y jugando el rol del que aprende y del que enseña es importante reconocer el lugar que ocupa, en este dispositivo, la observación. Al respecto, Meirieu nos dice que nunca es fácil llevar a los docentes a esta dimensión, pero dado que todos asumen, de alguna manera, en el aula de clase las dos anteriores situaciones, se hace necesario en el triángulo formativo, instalarla. En efecto, en la medida en que el otro aparece como una especie de “doble” respecto a mis actitudes y aptitudes, facilita, nos dice Meirieu, avanzar la idea según la cual para integrar mejor los puntos de vista del otro, es necesario actuar *como si...*



Puesto que cada uno de nosotros percibe mejor los errores en los trabajos del otro, la posición de observador afina mi mirada y acrecienta mi lucidez⁵³. Dado que he sido observador, acepto mejor la expresión del otro y puedo, inclusive, llegar a interiorizar su punto de vista, a condición de que el otro interiorice los míos⁵⁴. Es de esta manera como puede instalarse un diálogo fecundo entre formadores, quienes se están formando y observadores. Este trabajo, acompañado por una rejilla de análisis y una secuencia de formación previamente diseñada, les permitirá a los participantes alcanzar una cierta distancia respecto de su propio trabajo. Puede ser, inclusive, que este ejercicio le permita a cada uno realizar un diálogo personal según la fórmula “profesor-aprendiz-regulador” la que para este pedagogo constituye la dinámica misma del acto pedagógico⁵⁵. Pues bien, observamos en esta categoría una fuerte inclinación por instalar en la formación de los docentes el triple rol. Aquel que enseña, el que aprende y quien regula sus propias prácticas. Estas tres categorías aparecen organizando el campo del dispositivo y contribuyen al desarrollo de una conciencia crítica respecto del actuar.

Dispositivo 2: La resolución de problemas profesionales

En concordancia con el anterior dispositivo, la resolución de problemas profesionales aparece en el modelo como una dimensión fundamental para pensar aquellas prácticas que escapan al análisis. De algún modo, los trabajos más recientes apuntan a considerar como importante el reconocimiento de la práctica del docente. Dicha práctica tiene la virtud de mostrar hasta dónde la actuación es fuente de información al permitir develar las formas y maneras como los profesores actúan en determinadas situaciones. Pues bien, en esta parte aparecen tres grandes subcategorías de referencia. La primera sugiere el análisis de necesidades. Con ella se busca advertir que la formación de los docentes está dirigida a suplir aquellas necesidades de los actores a partir de su identificación. La segunda se refiere a la descodificación de las expectativas que tanto los docentes como aquellos que tienen el encargo

de su formación continua deben identificar en función de una mejor profesionalidad. En consonancia con esto último, Meirieu sugiere una tercera dimensión la cual estaría dirigida a responder a todas las demandas que los docentes tienen respecto de su formación. Estas tres dimensiones organizan en su conjunto el dispositivo señalado⁵⁶.

Análisis de necesidades

En contraposición a la noción de *interés* frecuentemente utilizada en pedagogía, el análisis de necesidades se presta para muchas confusiones y manipulaciones teóricas. Esto da pie para identificar las necesidades superficiales provenientes de los condicionamientos exteriores que imponen, muchas veces, los grupos minoritarios; las necesidades profundas concomitantes con los ideales de las instituciones o formadores de profesores. A pesar de todo esto, la noción de *necesidad* aparece como uno de los factores decisivos en la formación de los docentes. Se trata de objetivar aquellas condiciones inherentes a la práctica y la teoría de la formación. Especialmente, se observa cómo a lo largo de los discursos sobre la formación de los docentes la necesidad emerge como una categoría fundamental. En décadas pasadas se registraba como un discurso supremo a través del cual el docente era visto como un sujeto de necesidades. Necesidades metodológicas, instrumentales, pedagógicas o de evaluación. A la par, dichas necesidades estaban orientadas a la solución de un conjunto de deficiencias metodológicas. O bien el docente exigía una formación continua en diversos campos o bien, dicha formación aparece en la normatividad como resultado de la preocupación social hacia una mejor cualificación del actuar docente. Por ejemplo, en nuestro medio, la Ley 115 instala un conjunto de factores orientados a satisfacer las necesidades pedagógicas de los docentes⁵⁷. Este concepto, que durante mucho tiempo orientó las estructuras de formación dejaba ver cómo el docente estaba supeditado a un número indeterminado de consideraciones, exteriores a su práctica. Dichas consideraciones se hacían objetivas una vez procedían los informes sobre el sistema educativo. Pocas veces, la práctica y el discurso del docente eran tomados en cuenta, menos aún sus expectativas. Por este motivo, el profesor Meirieu nos advierte que si bien es cierto que el concepto de necesidad fue valioso durante algunas décadas, terminaba reduciendo la identificación objetiva de aquellos problemas que enfrentaban los profesores en el ámbito escolar. Se trata más de ponderar, desde la práctica objetiva del docente y menos, desde las derivaciones que algunos estudios sobre los sistemas educativos infieren como resultado de “evaluaciones externas al sistema”.

En respuesta a la necesidad, el profesor Meirieu señala como realmente importante las expectativas de los



docentes. Cada vez que la expectativa aparece en el discurso del docente surge un indicador necesariamente valioso, mucho más real que la simple clasificación de necesidades. Así, entonces, el trabajo sobre la formación de los docentes debe estar articulado, en concordancia con el dispositivo anterior sobre las expectativas del docente. Ello lleva a considerar, hipotéticamente, que antes de actuar, el profesor vive un conjunto de expectativas las cuales, de algún modo, no corresponden con aquella idea de escuela que él mismo se forja.

Descodificación de expectativas

La expectativa aparece ligada en los usuarios como un calificativo implícito; puesto que cuando se analizan las necesidades se descodifican, al mismo tiempo, las expectativas. Esto es, se trabaja a la vez sobre el síntoma y la enfermedad⁵⁸. Por lo general, en este doble acto, el sujeto aparece en su dimensión personal. Desde luego, tal como lo advierte este pedagogo, entre la necesidad y la expectativa se anida un conjunto de señalamientos que ponen en situación de crisis tanto a la institución como al mismo sujeto. Por qué y cómo la institución puede evaluar las necesidades de sus profesores, advertir el análisis de las mismas so pretexto de inducir mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta cuestión no escapa a la doble relación, ética, entre aquel que analiza y el analizado. De qué poder está revestido el sujeto que analiza las necesidades y de qué poder preceden sus diagnósticos sobre las expectativas del analizado. De esta forma, aparece como centro del fenómeno la necesidad, que tanto la institución como sus actores docentes, aprendan a descodificar las demandas. Ello exige el rigor mediador de tal actividad, la rigurosidad de una metodología y el esfuerzo para que los individuos comprendan y dominen los problemas profesionales a los que se confrontan. De otro modo, la actividad sugerida, no se queda en la identificación de las necesidades, sino que busca resolver, a través del juego del sentido, la experiencia y la percepción que los sujetos pueden identificar realmente en sus expectativas. Estas están orientadas hacia el mejoramiento pedagógico y didáctico, entre las cuales se incrusta la verdadera profesionalización de un docente.

El docente lo es más por la capacidad para resolver problemas inherentes a su actividad que por el “título profesional” que ostente. Por lo tanto, todo trabajo de análisis de necesidades debe estar orientado a comprender sus demandas pedagógicas y didácticas y las formas como éstas encuentran un terreno fértil en los contextos institucionales. Es que la profesión docente, cualquiera que sea el nivel, se dirige a solucionar los problemas ligados con la dificultad de los aprendizajes, los problemas de representación entre el saber y el saber científico, los contextos donde el discurso pedagógico tiene asiento, los ambientes institucionales y las relaciones entre comunidad

y escuela⁵⁹. Por ello, el modelo que avanza el profesor Meirieu es importante en la medida en que advierte la manera cómo el proceso de formación debe articular, en su segundo dispositivo, la resolución de problemas profesionales. Dichos problemas, como ya lo hemos advertido, aluden a los aprendizajes. Así, parece ser que la formación de los docentes debe tomar en cuenta la resolución de los problemas profesionales apoyándose para ello en los docentes más experimentados. Esto sugiere, de algún modo, establecer un ámbito real de formación, traer y tratar aquellos problemas que encuentran los docentes cuando están frente a frente ante un sujeto que aprende. Los ambientes institucionales, las relaciones tensas y distantes muchas veces, entre los sujetos, profesores y administrativos, las distribuciones de poder en el aula de clase, etc. En cada situación, aparece una forma de actuación difícil de codificar, imposible de tipificar en discursos. Para ello, es que los procesos de formación tomen en cuenta la experiencia de quienes han tomado el riesgo de enfrentar, sin saberlo, las situaciones pedagógicas. En tal virtud, el modelo propone trabajar y centrar la atención en lo que Meirieu denomina respuesta a la demanda⁶⁰

Respuesta a la demanda

Frecuentemente, para reaccionar contra una concepción “analítica” percibida como muy poco respetuosa del otro, se introduce la noción de demanda.⁶¹ De alguna manera, centrar la atención sobre la demanda, evita restringir el análisis respecto a las “verdaderas” y “falsas” expectativas, evitar cualquier interpretación intencional. Al igual que en las distintas formas de “cultural”, en la formación de los profesores el respeto sobre la demanda remite a la desigualdad e inequidad y distribución social o coyuntural de los encuentros entre sujetos. Nadie pide lo que ignora y la abstención de nuevas proposiciones a las cuales se abstraen quienes tienen el encargo de formar a los docentes, puede conducir a desviar aquellas cuestiones esenciales que no emergen “naturalmente”⁶². Es en este sentido como él propone desarrollar el dispositivo de Resolución de Problemas Profesionales. El término problema presenta algunas connotaciones negativas. A pesar de esto, este pedagogo considera oportuno partir de los problemas profesionales de los docentes, lo cual implica reconocer, antes que nada, en su identidad, promoverla, es situar sus aportes en una perspectiva dinámica, subordinar dichos aportes a una “situación problema” donde adquieren sentido y utilidad. Es, igualmente, clarificar la posición del profesor como un formador ofreciéndole para ello, a la vez, una metodología para que se pueda “respetar” al grupo y la posibilidad de que en dicha metodología el profesor sea una “persona-recurso”. Es, en definitiva, acercar la formación a lo concreto de las prácticas didácticas, para alcanzar cierta congruencia respecto de todo aquello que el profesor propone para la formación de los alumnos⁶³

En consecuencia, la respuesta a la demanda, sintetizaría cada una de las anteriores categorías de acción.





El dispositivo se nutre de la práctica concreta de los profesores más avanzados, vincula la relación saber-didáctica y la idea que cada docente tiene sobre la formación de sus alumnos. Este aspecto es muy importante pues resume la idea que muchos actores hemos tenido sobre la formación de los docentes. En algunos casos hemos sentido la necesidad de invitar a los profesores, que a nuestro juicio, son los mejores, para que compartan la experiencia de formación a través del diálogo de los problemas que ellos encuentran con mayor frecuencia. Este aspecto aparece como novedoso, toda vez que para nuestro medio, la experiencia del otro no cuenta. Nuestros dispositivos de formación se articulan a unos discursos supremos, tejidos con los recursos teóricos de quienes, por alguna ocurrencia extraña, se dan a la tarea de escribir sobre un campo tan complejo como es el de la formación de un docente.

Conclusión

En general, el modelo de referencia que hemos descrito nos permite analizar las categorías centrales de referencia, derivar unos campos de análisis y establecer el retorno. Se trata, de alguna manera, de establecer un camino de análisis sobre un problema, que a nuestro juicio, aparece

como vigente. La formación de los docentes universitarios recubre una temporalidad completamente original. En el marco del estado del arte, encontramos unas pistas que nos permitirán defender nuestra posición sobre la temporalidad. Volviendo al modelo de referencia forjado por el profesor Meirieu debemos decir que dicho modelo denota, implícitamente, la pregunta sobre la formación. Si bien es cierto que el modelo alude a la formación de los docentes éste no se restringe a la separación de unos principios (reflexión sobre los aprendizajes y la investigación acción) y unos dispositivos (triángulo formativo y resolución de problemas profesionales). El juego entre principios y dispositivos deja entrever que la formación es más un acto de experiencia, sentido y percepción entre sujetos. La idea de institución aparece aquí como el epicentro de la formación, no obstante son los sujetos quienes, desde sus actuaciones, reafirmarían la experiencia al comunicarla, decir cómo han sido cada una de sus prácticas y las posibilidades de profundizar en determinados campos de acción. Por lo tanto, reconocemos en el modelo un potentísimo punto de partida hacia la configuración de un modelo de formación para nuestras instituciones educativas y una gramática para una política de formación del profesorado. ©

Bibliografía

- ASTOLFI, J-P., DEVELAY, Michel. (1989) *La didactique des Sciences*, Coll. "Que sais-je?", París: Puf.
- AVANZINI, Guy. *Introduction aux Sciences de l'Education*, Lyon, Privat,
- BROUET, O., "En apprenant le violoncelle", *Cahiers Pédagogiques*, 269, Décembre 1988.
- CHEVALLAR, Yves. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, la pensée sauvage,
- GARCÍA LLAMAS, José Luis, (1999). *Formación del profesorado: Necesidades y demandas*, Barcelona: Editorial Praxis,
- LANDSHEERE, De Gilbert. (1992). *Dictionnaire de l'Evaluation et de la Recherche en Education*. Paris : Puf.
- LEFEBVRE, Henri. (1989). *La somme et le reste*, París: Meridiens Kliencksieck.
- LEGRAND, Louis. *Différencier la pédagogie*, París: Scarabée.
- MEIRIEU, Philippe. (2000). *La opción de educar, Ética y Pedagogía*, Barcelona: Octaedro.
- _____ (1985). *L'école, mode d'emploi*, París: Esf.
- _____ (1987). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, París: Esf.
- _____ (1993). *L'envers du tableau*, París: Esf.
- _____ (1994). *Apprendre... oui, mais comment?* 12 éditions París: Esf.
- _____ (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*, París: Esf .
- PERRENOUD, Philippe. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, París: L'harmattan.
- _____ (1997). *La pédagogie Différenciée*, París: Esf.
- POMAR, Maribel. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*, Barcelona: Octaedro.
- RÉMI, Hess y WEIGAND, Gabrielle (1994). *La relation pédagogique*, París: Armand Colin.
- RICOEUR, Paul. (2003). *Historia, Memoria y Olvido*, Barcelona: Trotta
- SCHON A., Donal. (1998). *El profesor Reflexivo: Cómo piensan los profesores cuando actúan*, Barcelona: Paidós.
- TOURAINÉ, Alain. (1994). *l'Ecole du Sujet*, en *Savoir et Savoir Faire*, 1994 Les entretiens Nathan, Paidós.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. (2001). *Pedagogía, Educabilidad y Formación de docentes*, Santiago de Cali: Grupo
- _____ (2002). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*, Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.



Notas

¹ PERRENOUD, Philippe, *La pédagogie Différenciée*, Paris, Esf, 1997.

En este texto encontramos el desarrollo teórico de esta escuela de pensamiento.

² LEGRAND, Louis, *Différencier la pédagogie*, Paris, Scarabée, Este libro aparece como resultado del informe final que este profesor le presentara en 1982 al Ministro Alain Savary

³ *Ibid.* p. 35

⁴ El problema del sujeto toma fuerza hacia mediados de la segunda mitad de la década de los ochenta. Frente a una escuela del individuo, surgirá una escuela del sujeto. Esta categoría será radicalmente importante para pensar el objeto de la escuela en sus múltiples funciones. A manera de ejemplo, consúltese: TOURAINE Alain, *l'Ecole du Sujet*, en *Savoir et Savoir Faire*, 1994 Les entretiens Nathan, Paris, 1994, pp. 135-154

⁵ MEIRIEU, Philippe, Paris, 1993, p. 39 ss. Este texto tiene la virtud de mostrar el camino de formación intelectual del profesor Meirieu. Allí él hace el recorrido de sus años de formación y nos muestra los diferentes contactos que mantuvo con escuelas pedagógicas constructivistas. Su importancia es radical para nuestro medio, pues nos muestra, bajo la forma de una antología, sus avatares y logros en su pensamiento.

⁶ Este profesor sustenta una tesis de doctorado e introduce el concepto de Objetivo-obstáculo. La tesis será publicada en el año de 1986, en la editorial Peter Lang, (Berne Francfort). Este concepto aparece como una de las nociones fundamentales de la Didáctica. Véase el texto de próxima aparición de Armando Zambrano Leal "Didáctica, Pedagogía y Saber". En este texto, el profesor Zambrano se dedica, en el primer capítulo, a desentrañar los conceptos operantes de esta disciplina.

⁷ MEIRIEU, Philippe, *Op. Cit.* p. 38

⁸ *Ibid.* P. 39

⁹ Este concepto aparece ampliamente desarrollado en su libro *L'école, mode d'emploi*, Paris, Esf, 1985.

¹⁰ Entre los textos de referencia encontramos, a título de información: *Apprendre, oui... mais comment? Enseigner, scénario pour un métier nouveau, les devoirs à la maison, L'école mode d'emploi, l'envers du tableau, Histoire et actualité de la pédagogie, Itinéraires des pédagogies de groupe 1-2, la pédagogie entre le dire et le faire tome 1-2, En total, se contabilizan más de 40 libros publicados entre 1984 y el 2004. El número de artículos nacionales e internacionales sobrepasa la cifra de 250. Ha dirigido, entre el año 1985 y el 2000, más de 60 tesis doctorales. un promedio de 4 tesis por año. Sobre el pensamiento del pedagogo Meirieu un libro en preparación será próximamente presentado en nuestro medio por su alumno Armando Zambrano Leal y cuyo título refleja el proceso de un intelectual: El pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu y sus aportes a las contemporáneas Ciencias de la Educación en Francia.*

¹¹ MEIRIEU, Philippe, *Op. Cit.* p. 245. En 1988 el Ministro Lionel Jospin decide organizar los IUFM, el rector Bancel tuvo la misión de constituir un grupo de expertos quienes debían estudiar las modalidades de tal proyecto. Dado que el profesor Meirieu acababa de publicar el libro "Enseigner, scénario pour un métier nouveau" fue llamado para integrar activamente la comisión. Véase, Zambrano Leal, Armando, *Thèse de doctorat*, 1996, pp. 79 ss.

¹² Paris, Esf, 1995

¹³ MEIRIEU, Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, Esf, 1995, pp. 235-264. Aquí la traducción de *Formation au jugement*, la entendemos como formación a la capacidad crítica toda vez que el profesor ha de alcanzar, a través de su práctica una cierta capacidad para volver sobre su actividad.

¹⁴ Este concepto será confrontado con aquel que exponen los profesores Rémi Hess y Gabrielle Weigand en *La relation pédagogique*, Paris, Armand Colin, 1994 quienes a la vez lo retoman de Henri Lefebvre, *La somme et le reste*, Paris, Meridiens Kliencksieck, 1989. Los autores trabajar sobre la línea de una no linealidad del tiempo en la acción pedagógica.

¹⁵ *Ibid.* p. 256.

¹⁶ MEIRIEU, Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, Esf, 1987, pp. 101-115

¹⁷ ZAMBRANO LEAL, Armando, «*Construction d'un modèle curriculaire en vu d'améliorer la formation des enseignants: Le cas de la Faculté de Sciences de l'Education de l'Université Catholique de l'Equateur*», Université Louis Lumière Lyon 2, Thèse de Doctorat, 1996. Nos apoyamos en el texto *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* donde reconstruimos el modelo que el pedagogo francés avanza tempranamente. Especialmente este se encuentra enunciado en las páginas 10-115 del libro aquí citado.

¹⁸ GARCÍA, LLAMAS José Luis, *Formación del profesorado: Necesidades y demandas*, Barcelona, Editorial Praxis, 1999.

¹⁹ El concepto de aprendizaje adquiere una connotación especial en los discursos de la Psicología cognitiva. Diferentes escuelas lo definen según la forma como se entienda el lugar del individuo. En nuestro caso, el aprendizaje aparece como un objeto-tarea en las prácticas pedagógicas.

²⁰ Sobre estos dos conceptos, consúltese el libro que publicará próximamente el profesor Zambrano Leal: *Didáctica, Pedagogía y Saber*.

²¹ MEIRIEU Philippe, *Op. Cit.* p. 102

²² Para una mayor claridad sobre este concepto en el pensamiento del profesor Meirieu consúltese el libro del profesor Zambrano Leal Armando, *Pedagogía, Educabilidad y Formación de docentes*, Santiago de Cali, Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001, 2da. edición, pp. 29-69

²³ El asunto de los aprendizajes no se limita, en la obra del profesor Meirieu, a instrumentalizar el conocimiento o el saber, se trata de ver, a través de él, un proyecto humano y en consecuencia un llamado a la ética. En este plano es importante



ver el texto, La opción de educar, Ética y Pedagogía, Barcelona, Octaedro, 200

²⁴ MEIRIEU, Philippe, Apprendre... oui, mais comment? Paris, Esf, 1994, 12 éditions, p, 187. De este texto existe una traducción en español.

²⁵ MEIRIEU, Philippe, Op. Cit. p. 103

²⁶ ZAMBRANO, LEAL Armando, Op. Cit pp. 79-109

²⁷ CHEVALLAR, Yves, La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, la pensée sauvage, 1991

²⁸ MEIRIEU, Philippe, Op. Cit. p. 105- 106

²⁹ Los teóricos de las Didácticas inducen la necesidad de conocer la historia de un saber. Para ello se apoyan en la epistemología de la disciplina. Sobre las disciplinas que orientan el discurso de la Didáctica, véase, Zambrano Leal Armando, Los Hilos de la palabra: pedagogía y didáctica, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002.

³⁰ En la corriente francesa se advierte tempranamente el deslinde entre Didáctica general y Didáctica de las disciplinas. La primera tiene por objeto fundar los conceptos y problemas generales de la disciplina, la segunda advierte la manera como dichos conceptos y problemas se abordan en la especificidad de una disciplina, ASTOLFI J-P., DEVELAY, Michel, La didactique des Sciences, Paris, Puf, 1989 Coll. "Que sais-je?"

³¹ GARCÍA LLAMAS, José Luis, Op. Cit. pp. 28-30

³² POMAR, Maribel, El diálogo y la construcción compartida del saber, Barcelona, Octaedro, 2001.

³³ SCHON A., Donal, El profesor Reflexivo: Cómo piensan los profesores cuando actúan, Barcelona, Paidós, 1998.

³⁴ MEIRIEU Philippe, Op. Cit. p. 105

³⁵ Ibid. p. 105

³⁶ Ibid. p. 105

³⁷ MEIRIEU, Philippe. La pédagogie entre le dire et le faire, Op. Cit. pp. 255-264

³⁸ DE LANDSHEERE, Gilbert, Dictionnaire de l'Evaluation et de la Recherche en Education. Paris, Puf, 1992 nos dice que la Recherche-Action (Action-research) alude a la iniciativa que tienen los participantes de una situación educativa sobre la investigación reflexiva, con o sin la colaboración de personas entendidas como recursos exteriores al grupo. El objetivo consiste

en aumentar la racionalidad y la equidad de sus propias prácticas para poder llegar a una mejor comprensión de estas y las condiciones en las que ellas tienen lugar. En la investigación acción, el investigador es un sujeto activamente participativo, lo cual no implica que mantenga una cierta objetividad científica.

³⁹ DE LANDSHEERE, Gilbert, Dictionnaire de l'Evaluation et de la Recherche en Education. Paris, Puf, 1992 P. 254

⁴⁰ AVANZINI, Guy, Introduction aux Sciences de l'Education, Lyon, Privat, 1976

⁴¹ RICOEUR, Paul, Historia, Memoria y Olvido, Barcelona, Trotta, 2003

⁴² DE LANDSHEERE, Gilbert, Op. Cit. p. 254

⁴³ Véase el libro La pédagogie entre le dire et le faire, pp. 54-61 y 256 ss.

⁴⁴ MEIRIEU, Philippe, Op. Cit. p 108

⁴⁵ Op. Cit. p. 108

⁴⁶ Ibid. p. 108-109

⁴⁷ Ibid. p. 109

⁴⁸ Ibid. p. 109

⁴⁹ Ibid. p. 110

⁵⁰ Ibid. p. 110

⁵¹ Ibid. p. 110

⁵² BROUET O., "En apprenant le violoncelle", Cahiers Pédagogiques, 269, Décembre 1988, p. 12. citado por Meirieu en Enseigner, scénario pour un métier nouveau

⁵³ Ibid. p. 110

⁵⁴ Ibid. p. 110

⁵⁵ Ibid. p. 111

⁵⁶ Ibid. p. 111

⁵⁷ Ley 115 de 1994

⁵⁸ Ibid. p. 111-112.

⁵⁹ PERRENOUD, Philippe, La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'harmattan, 1994

⁶⁰ MEIRIEU. Op. Cit. p. 112-113

⁶¹ Ibid. p. 112

⁶² Ibid. p. 113

⁶³ Ibid. p. 113-114



Los hombres se distinguen menos por sus cualidades naturales que por la cultura que ellos mismos se proporcionan. Los únicos que no cambian son los sabios de primer orden y los completamente idiotas.



Confusio