

# LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA UNSL. UN ABORDAJE COMPLEJO DESDE EL PRESENTE

Vannucci, María Leticia  
Facultad de Ciencias Humanas, UNSL  
[leti2903@hotmail.com](mailto:leti2903@hotmail.com)

Es nuestra intención presentar en esta oportunidad el estado del conocimiento y el encuadre conceptual metodológico de una investigación en curso en el campo de las prácticas de formación como prácticas constitutivas del conocimiento. En relación a lo expresado nos podemos preguntar a modo de apertura: ¿Cuáles son las opciones epistemológicas vigentes en las Prácticas docentes de los profesores universitarios de la carrera en Ciencias de la Educación, en la UNSL? ¿Cuál es la relación entre Concepción epistemológica y Práctica docente de los profesores universitarios de la carrera de Ciencias de la Educación?

## Hipótesis de trabajo

*El paradigma de la complejidad posibilita repensar el campo epistémico de la Formación de Formadores en Ciencias de la Educación para intervenir, transformar e innovar, dando cuenta de las múltiples dimensiones de sus prácticas investigativas y docentes.*

La presente hipótesis de trabajo constituye una aplicación directa de las hipótesis generales del PROICO N° 419301: “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas”, dirigido por la Prof. Violeta Guyot, que actúa como marco regulador general del presente trabajo de investigación. Hacemos referencia a la presentación del mencionado Proyecto para el trienio 2005/2007 y su aprobación por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSL.

## Marco Teórico-Conceptual

Teniendo en cuenta lo planteado en el tema de estudio, es necesario conceptualizar de qué se habla cuando abordamos la cuestión de las concepciones epistemológicas, las prácticas pedagógicas y la formación de formadores como punto de partida provisional.

a) Las **concepciones epistemológicas** pueden definirse como cosmovisiones acerca de lo que es el conocimiento en una época histórica determinada bajo las condiciones de producción. Ellas designan el estatuto del conocimiento en relación al sujeto-objeto de la investigación. Es conveniente realizar un breve recorrido por la historia del pensamiento para reconocer aquellas concepciones que han sustentado o no determinadas prácticas.

La filosofía de la ciencia tradicional, liderada por el neopositivismo, ha dominado, desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el campo de la interpretación y validación de lo que se reconoce como ciencia. Los estudios se orientaron hacia el análisis interno de la ciencia: la

estructura lógica y formal de las teorías, el lenguaje científico, el método, las formas de validación del conocimiento, los criterios para optar entre teorías rivales y la aceptación del progreso científico como progresiva aproximación a la verdad.

Popper y sus seguidores concebían a la ciencia como un resultado neutro, objetivo e independiente de toda actividad valorativa, en donde la exigencia empírica constituye al dato en supuesto último e incuestionado y en sostén de la teoría científica. Introdujeron la unidad del saber fundada en la del método único, el científico, representado por el método explicativo y predictivo de las ciencias físico- matemáticas.

Desde esta perspectiva, a favor de las corrientes empiristas y positivistas y del uso del lenguaje lógico proveniente de las revoluciones producidas en ese campo, es que se estableció el objeto de estudio de la teoría de la ciencia o también denominada epistemología clásica o normativa. Como las condiciones de posibilidad, subjetivas y socioculturales, no se prestaban al análisis lógico, establecieron criterios de demarcación entre lo que se denominó “contexto de descubrimiento” y “contexto de justificación”.

De esta manera la historia de la ciencia era concebida como la historia del progreso del conocimiento; se ignoraba la diferencia entre proceso de producción del conocimiento con el proceso de escritura de los resultados y cómo entre ambas se produce un corrimiento de los procedimientos epistemológicos.

Las tendencias en investigación en el terreno educativo, han llevado a repensar nuevos senderos epistemológicos como las vías que permiten realizar otro recorrido y arribar a conocimientos que responden a intereses y modos de interpelación diferentes, a partir de las condiciones de posibilidad de la actualidad.

Desde los años '60 surgen nuevas alternativas, que introducen la cuestión histórica, cultural y social en el ámbito de la reflexión acerca de la ciencia, que posibilitan repensar de otro modo, la relación entre historia de la educación, la epistemología y la teoría pedagógica (Guyot, 1998: 15-30).

La cuestión de la historia desató una revuelta epistemológica sin precedentes, que desencadenó el golpe más fuerte a la filosofía de la ciencia neopositivista. Las historias del pensamiento se enfrentaron con problemas que obligaron a replantear la cuestión del hecho histórico, del dato.

Las alternativas epistemológicas que irrumpen hace más de tres décadas, destacando el antecedente de Bachelard en los años treinta, reúnen a figuras tan dispares como: Tomas Kuhn, Imre Lakatos y Paul Feyerabend, quienes asignaron un papel fundamental a la historia en sus teorías. Todos ellos abandonan y critican la diferenciación clásica entre contexto de justificación y contexto de descubrimiento, ya que no permiten explicar todos los espectros del fenómeno social, sobre todo aquellos ligados al proceso de producción social del conocimiento y al de sus transformaciones históricas.

Los epistemólogos historiadores, plantearán de una u otra manera, el problema de la pedagogía de la ciencia. Gastón Bachelard sostenía que el estatuto del epistemólogo y de los fracasos epistemológicos tiene su contrapartida pedagógica. Los obstáculos que dificultan e impiden el conocimiento pueden ser rastreados en el desarrollo histórico de la ciencia y en las prácticas educativas: “La noción de obstáculo epistemológico puede ser estudiada en el desarrollo del pensamiento científico, y en la práctica de la educación” (Bachelard, 1993:9). La relación entre los obstáculos pedagógicos y las dificultades que representa la enseñanza, aún hoy no son consideradas desde el punto de vista de la teoría educativa. El reconocimiento del obstáculo pedagógico permite reflexionar acerca de la naturaleza del error desde el punto de vista de la enseñanza de las ciencias, ubicando e interpretando los hechos en su lugar, apuntando más allá de la experiencia inmediata, es decir, a una experiencia científica. Las condiciones a partir de las cuales es posible una educación científica, desde esta perspectiva se refieren, por un lado, al sujeto constructor del conocimiento a partir de sus posibilidades cognoscitivas; y por el otro lado, a los procesos de enseñanza y apropiación del conocimiento que siempre tienen un carácter sociocultural, histórico y no meramente un proceso lógico.

Por su parte, T. Kuhn, en 1962 publica “La estructura de las revoluciones científicas” (Kuhn,1985), y entiende al conocimiento científico como proceso y resultado de prácticas de una comunidad científica inserta en un contexto social, sometida a un juego complejo de influencias y transformaciones que articulan otras prácticas sociales atravesadas por la dimensión histórica. A su vez, el producto del proceso de conocimiento fluye en los diversos ámbitos de la vida, llegando a transformar los saberes y las percepciones históricas de la comunidad científica. Este hecho afecta la estructura de los libros y publicaciones a través de los que se comunican los nuevos conocimientos que generan otros tipos de investigaciones, nuevos contenidos y formas de educación, afectando de ese modo a toda la cultura. De esto se trata cuando Kuhn habla de “revoluciones científicas”, de “cambio de paradigma”. La incorporación de la dimensión histórico-social hace que se genere un giro revolucionario respecto de la epistemología tradicional.

La educación es especialmente afectada por las revoluciones científicas, puesto que por la vía de los libros de texto, los nuevos conocimientos trascienden la comunidad científica y son enseñados a los alumnos.

Reintroducir la historia en el terreno epistemológico, implica considerarla en el ámbito de las prácticas pedagógicas y con ello lograr una transformación conceptual de las posiciones sustentadas en torno al conocimiento, la enseñanza y al protagonismo en la creación y recreación de los conocimientos.

Si a todo esto se le agrega el impacto de la teoría foucaultiana en el campo de la historia primero, y recientemente en la educación, se advierte que el efecto ha sido veloz, intenso, críticamente devastador y muy prolífico en el planteo de los interrogantes, problemas, modos de abordaje y de apertura de múltiples vías de investigación en el amplio campo de la pedagogía.

b) Específicamente en lo relacionado a la **educación**, ésta puede ser entendida como un proceso social protagonizado por sujetos que desarrollan relaciones vinculares en una peculiar situación; lo cual supone ciertas condiciones de posibilidad (históricas, sociales, científicas, tecnológicas, políticas, económicas, religiosas, etc.) que condicionan las prácticas educativas y sus modos de concreción (Guyot, 1999).

En tal sentido, la “**práctica docente**” puede ser entendida como forma específica de la práctica educativa, como un modo de hacer, de operar en determinados campos teóricos-prácticos, delimitados por las opciones epistemológicas, las teorías pedagógicas y el sistema educativo formal. La Práctica docente se estructura a partir de la articulación de tres funciones: docente-alumno-conocimiento y desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno de esos elementos determina el valor y la posición de los otros. Del docente en su modo de vinculación con el conocimiento, a la forma en que el conocimiento es transmitido, se genera el proceso de relación de los alumnos con el conocimiento por la mediación del docente. La práctica docente requiere de esta mutua referencialidad de las funciones y no se puede definir al margen de ella. El microespacio de la práctica docente se inscribe en los ámbitos más amplios representados por la institución educativa (Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, en este caso), el sistema educativo, y la formación social que condicionan y normativizan sus operaciones (Guyot, 1992). Por tanto, la enseñanza implica el ejercicio de una práctica social específica, que se realiza en determinados espacios institucionales, cuya organización y objetivos garantizan el sistema de relaciones intersubjetivas que la hacen posible. La práctica docente se especifica a partir de la enseñanza. No hay práctica docente sin enseñanza, ella organiza la escena en la que se vinculan los sujetos a través del conocimiento (Guyot; Fiezzi; Vitarelli, 1995).

La cuestión de la práctica docente ha requerido para su abordaje “construir un modelo intermedio entre Pedagogía, Ciencias Sociales y Epistemología”, ya que se trata de que en la relación intersubjetiva, dada en la enseñanza, el conocimiento adquiere un estatuto epistemológico peculiar.

Para la construcción del modelo, se consideraron concepciones de conocimiento científico, ciencia, método, verdad, objetividad, modos de legitimación, cambios de teorías, el papel de la historia de la ciencia y las disciplinas a la luz de las epistemologías alternativas. Se consideraron, también, el problema de la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y pluridisciplinariedad desde distintas posturas epistemológicas para resolver el problema de la construcción de este modelo. La función del conocimiento en la práctica docente ha requerido de un abordaje epistemológico porque se trata de diferenciar el conocimiento científico producido y utilizado por la comunidad científica del conocimiento en forma escolarizada, transpuesto didácticamente a los fines de la enseñanza.

El objeto de conocimiento de las ciencias difiere del objeto de la práctica docente, ya que este último es un nuevo objeto de conocimiento construido a los fines de ser enseñado, a partir de

la lógica que impone el sistema de enseñanza, el curriculum, las secuencias temporales de los aprendizajes y los procesos de evaluación. Fue necesario considerar distintas posiciones teóricas y recuperar la importancia del sujeto para comprender la complejidad de la práctica docente. La epistemología y las teorías de la subjetividad aportaron elementos para replantear la cuestión de la práctica docente en su complejidad pedagógica.

Se constituyeron como ejes de análisis del modelo intermedio de la práctica docente, también denominado “modelo complejo”, los siguientes:

- *Situacionalidad histórica*: constituye la condición de posibilidad espacio-temporal. Es decir, la práctica docente se da en un determinado lugar y tiempo, en este caso la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Nacional de San Luis, en Argentina, entre 1976 y el 2006. Lo que acontece en la sociedad es la condición de posibilidad más fuerte para la práctica docente.
- *Vida cotidiana*: es el tiempo micro de la historia de los acontecimientos, en este caso nos interesa la vida de una institución: la Universidad, que centra sus prácticas en torno a la educación. Es a partir y en la vida cotidiana de sujetos e instituciones que podemos dar cuenta de las transformaciones que se operan en la práctica docente.
- *Relaciones de saber-poder*. La práctica docente en tanto que práctica social, opera en un campo de luchas, resistencias en el aparato educativo, en el orden del enunciar, el ver, el poder, el objetivar formas y modos de vincularse los sujetos con el conocimiento. Dicha práctica remite a un conjunto de saberes producidos acerca del mundo y de sí mismos a partir de ciertas reglas de juego “ que permiten establecer la verdad” y de técnicas “ que posibilitan el entenderse y modificarse a sí mismos”.

La práctica docente es afectada por las relaciones de poder que se manifiestan en diferentes niveles: la Institución, el Sistema Educativo y la Sociedad; y también posibilita el ejercicio de un contrapoder (resistencia) al poder instituido, y un poder efectivo con relación a los alumnos.

- *Relación teoría-práctica*: esta relación puede entenderse de distintas maneras las cuales impactan en la práctica docente. Entre ellas, la más ingenua consiste en afirmar que la práctica se justifica y vale por sí misma; se apela a la práctica legitimándola por medio de la experiencia sin relación al pensar, a las ideas y razones. Otra forma de entender esta relación consiste en valorizar la teoría y considerar a la práctica como una aplicación de la misma. También, se ha entendido a la práctica como una técnica de manipulación, arte de operar y disponer cosas; entonces, calcular, planificar y legitimar procedimientos garantiza la eficacia de la práctica y el cumplimiento de objetivos.

Actualmente, esta relación es revisada y repensada como el “modo de ser de los sujetos en su situación histórica”, en la cual todo es creado por la capacidad de hacer y pensar

sostenida mutuamente. De este modo, teoría y práctica se reconcilian en la “Praxis”, en vistas de la acción creadora del hombre.

Es posible analizar estos ejes planteados por el modelo complejo a la luz de los “siete principios fundamentales”, presentados por Edgar Morin (Morin, 2001), que la Educación del Futuro debiera tratar en cualquier sociedad y cultura sin excepción ni rechazo de los usos y costumbres propias de cada sociedad y de cada cultura. Estos saberes que la Educación debe enseñar son:

- *Las cegueras del conocimiento:* Es muy significativo el hecho de que la Educación que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano y sus tendencias a caer en el error y la ilusión, y no se preocupe por conocer lo que es conocer. El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que serviría de preparación para afrontar los riesgos permanentes de error y de ilusión que tienden a parasitar la mente humana.

Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que permiten arriesgar el error y la ilusión.

- *Los principios de un conocimiento pertinente:* Uno de los problemas de capital importancia que se presenta, es la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales, para inscribir allí los conocimientos parciales y locales.

Frente a la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas, es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todos los conocimientos en un contexto y en un conjunto. También se han de enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

- *Enseñar la condición humana:* El ser humano es, a la vez, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja la que está desintegrada en la educación, a través de las disciplinas, y se ha vuelto imposible de prender lo que significa ser humano.

De esta manera, la condición humana debiera ser objeto de cualquier educación. Es posible, a partir de las disciplinas actuales reconocer la unidad y la complejidad humanas, y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

- *Enseñar la identidad terrenal:* El destino planetario del género humano será otra realidad fundamental ignorada por la educación. Por lo tanto, el conocimiento de los desarrollos de la era planetaria, que van a incrementarse en el siglo XXI, y el reconocimiento de la identidad terrenal han de constituirse en uno de los objetos fundamentales de la educación. Es pertinente enseñar la historia de la era planetaria, y señalar la complejidad de la crisis planetaria mostrando que todos los seres humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino.

- *Enfrentar las incertidumbres:* Así como las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, del mismo modo, en el siglo XX, nos han revelado innumerables incertidumbres. La educación debiera comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas, en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas. De este modo, la educación debiera promover la enseñanza de principios de estrategias que permitan afrontar lo incierto, inesperado y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones que se adquieren a lo largo del camino.
- *Enseñar la comprensión:* La comprensión ha de entenderse como medio y fin de la comunicación humana. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos, esta ha de ser una de las tareas cruciales para la educación del futuro.

La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, es vital para que las relaciones humanas salgan de su estado de incompreensión. De allí, la necesidad de estudiar la incompreensión desde sus raíces, modalidades y sus efectos. Esto se convertiría en una de las bases más segura para la educación por la paz, en la cual estamos ligados por esencia.

- *La ética del género humano:* La educación debe conducir a una “antropoética” considerando el carácter ternario de la condición humana, la cual es a la vez: individuo-sociedad-especie. La ética no podría enseñarse con meras lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes de los seres humanos a partir de la conciencia de que somos al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad y parte de una especie.

A partir de esto es que se pueden esbozar las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: Establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria. La educación debe contribuir, no sólo a una toma de conciencia de nuestra *Tierra Patria*, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal.

c) Por último, es necesario mencionar qué se entiende por “**formación de formadores**” en América Latina, y más específicamente en Argentina. En la actualidad, esta cuestión es objeto de discusión en Latinoamérica, lo cual ha planteado el desafío de afrontar la producción de nuevas formas educativas.

En Argentina (Guyot, 2000), la formación de profesores para la escuela media se organizó específicamente en los Profesorados de las Universidades Nacionales, en los Institutos Nacionales de Formación Docente y en los Profesorados de las Escuelas Normales. Las reformas del sistema educativo introducidas por la Ley Federal de Educación (24.195, de 1993) y la Ley de Educación Superior (24.521, de 1995), afectaron severamente la instancia de formación de los profesores, debido a las decisiones políticas y económicas referidas a ese sector, drásticamente ejecutadas en la transferencia de los Institutos Nacionales de Formación Docente a las jurisdicciones provinciales y a la Capital Federal. Por otro lado, los Profesorados Universitarios se

enfrentaron a la necesidad de redefinir los planes de formación tradicionales, puesto que al modificarse en su totalidad el Sistema Educativo, caducaban las posibilidades de compatibilizar la formación de los egresados con el ejercicio de las nuevas prácticas que presentaban.

Todo esto debe ser entendido en el marco de las políticas nacionales e internacionales de desarrollo político, económico y social, de las condiciones históricas que previamente habían consolidado las posiciones de poder de algunos países y la expansión capitalista representada por el modelo neoliberal.

A ello se suman las últimas revoluciones tecnológicas que trajeron aparejadas nuevas racionalidades en la división y distribución del trabajo, la redefinición de las relaciones de poder político-poder económico y la explícita referencialidad al conocimiento científico, valorizado como instrumento de producción de nuevas tecnologías y nuevos modelos de sociedades de producción y de consumo, según políticas previamente establecidas por los Organismos Internacionales. A su vez, los grados de dependencia generados por las deudas externas crearon fuertes condicionamientos en todos los países latinoamericanos que debieron, en la década del 90, plegarse a las exigencias de transformaciones planteadas por los acreedores. También la revolución en el sistema de comunicaciones como soportes de las nuevas tecnologías de desarrollo fue un nuevo dispositivo configurador de formas de ver, decir, objetivar, afectar y constituir sujetos en un orden de complejidades crecientes. En el plano cultural, decayeron viejas configuraciones, un imaginario polimórfico inundó los mundos de la creación estética culta y popular. Normas y formas de la ética declinaron en las convenciones fácilmente transgredibles para lograr el éxito y el reconocimiento social. La vida cotidiana acusó todas estas transformaciones. El reposicionamiento de las mujeres, de los niños y adolescentes, modificó el sistema de las relaciones familiares, del mercado del trabajo y de consumo, de la escuela y de todos los lugares donde se fueron mutando aspectos de la subjetividad. Esta aproximación pretende brindar las coordenadas para un posicionamiento respecto de la resignificación de los discursos pedagógicos que fueron estructurando el nuevo campo de teorizaciones y prácticas referido a la formación de formadores.

El concepto de “formación” ha sido incorporado en un período relativamente reciente a las categorías explicativas y de análisis de la teoría educativa. Su origen tiene filiaciones filosóficas, sociológicas, psicológicas, psicoanalíticas, pedagógicas, etc. Jacky Beillerot (Beillerot, 1996) expone una distinción interesante entre la enseñanza y la formación con relación a la situación histórica que marca la aparición en Francia del término formador, asociada a la educación de adultos. Realiza un análisis crítico acerca de lo que significa la enseñanza cuando se la entiende desde la relación docente-saber. La formación, en cambio, privilegia la relación entre el formador y el formado, se ocupa de las personas que aprenden, no como escolares, sino como adultos inscriptos en las condiciones instaladas por las fuerzas económicas y sociales en la segunda mitad del siglo XX. Este autor señala que esta diferenciación, a la luz de las transformaciones

políticas que han operado en el campo de la teoría educativa aparece como anacrónica. Sostiene que sólo una intención política democrática puede dotar de un nuevo sentido a la enseñanza, la formación y, en definitiva la pedagogía.

Pero la noción misma de formación tiene distintas acepciones (Guyot, 2000): “formación se ha asociado desde el siglo XIX a la formación práctica, formación de obreros y formación profesional”; otro sentido es el asignado por los Padres Jesuitas en el siglo XVIII: “formación del espíritu”, para aprender una forma de pensamiento, la incorporación de una cultura y un saber, por el rigor, el razonamiento y la ejercitación en la resolución de problemas que desafían la inteligencia; un tercer sentido hace referencia: “a la formación como la formación de una vida”. En realidad los formadores son herederos de estas tres acepciones.

Por otra parte, habría que considerar la idea de formación en conjunción con la idea de educación permanente, ya que ésta contempla todos los ciclos de la formación: la formación técnico-profesional, la formación cultural, la formación personal y la formación de los ciudadanos. Los pioneros de la formación de adultos en Francia sostenían este ideal en los años 60.

En consonancia a lo desarrollado hasta el momento, Gilles Ferry ha realizado numerosas experiencias y trabajos sobre formación. En “Pedagogía de la Formación” (Ferry, 1997) propone una reflexión sobre la noción misma de formación.

Analiza la formación en términos de “dispositivos” que constituyen uno de los soportes de la formación, pero no la formación misma. Formarse es adquirir una forma para actuar, para reflexionar. Aquí la formación se entiende como “la dinámica del desarrollo personal que cada sujeto hace según sus propios medios”, diferente de enseñanza y aprendizaje. Cada uno se forma a sí mismo con la ayuda de mediaciones que sólo posibilitan la formación. Estas mediaciones son variadas y diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, etc.

Finalmente la formación implica un trabajo sobre sí mismo, sometido a las condiciones de lugar, tiempo, y de relación con la realidad que hacen posible el trabajo sobre sí mismo. En este sentido, es necesario diferenciar dos aspectos: uno vinculado al hacer durante la formación; otro, relacionado con la capacidad de reflexionar sobre la experiencia del hacer. Es decir, en la formación como tal se trabaja sobre representaciones, con imágenes y símbolos. El trabajo sobre sí mismo del formador es posible cuando se retira del tiempo y del espacio en el que efectivamente se confronta con la realidad de la clase. Toda modificación de la misma se da en este juego de representaciones y de la realidad. Destaca también la función de los dispositivos de alternancia, tanto en la formación profesional como en la formación docente. “La palabra alternancia hay que entenderla en dos sentidos: en formación inicial y en formación continua. Durante la formación inicial se está en un centro de formación, no se está en el campo profesional...En formación continua es lo contrario. Se está en ejercicio profesional y en un momento dado se está en un encuentro o un curso de perfeccionamiento...El hecho de que los

alumnos docentes hagan residencia en clases de establecimientos escolares, no tiene valor formativo salvo si en el centro se toma la experiencia, para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que uno estuvo en contacto. Ir a la práctica como un turista no tiene valor formativo. Sobre el terreno se tienen que usar instrumentos de análisis que se hayan aprendido a usar en el centro...”

Si bien, Ferry propone modelos de formación, relativiza el uso de tipologías señalando que de ninguna manera los modelos deben ser prescriptivos. Su valor es meramente teórico, indicativo y comprensivo. La ruptura entre la teoría y la realidad, hace necesaria una reflexión sobre la teoría y práctica teniendo en cuenta que la pedagogía es fundamentalmente teórica-práctica. “Es una práctica que se teoriza, y esta teorización se hace al mismo tiempo en el terreno y en el centro...ésta es la problemática de la formación simultáneamente teórica y práctica”. Por su parte J. Filloux en “Intersubjetividad y Formación” (Filloux, 1996) explícita el enfoque clínico para referirse al problema de la formación. “La palabra clínica remite a dos cosas: por un lado, la escucha particular de lo que siente un sujeto; y por otro lado, la posibilidad de teorizar de manera suficiente a partir de lo que se conoce y lo que se comprende de los sujetos, modelos teóricos del sujeto como tal”.

De ese modo pone de relieve dos cuestiones vinculadas a su propuesta de indagación de la formación: una epistemológica (el enfoque clínico no es experimental, no procede a generalizaciones inductivistas) otra, teórica (la referencia al sujeto implica problematizar las interrelaciones entre formador y formado, que abordara desde el psicoanálisis).

En este sentido, la cuestión de la formación implica trabajar lo que significa la situación de formación y, en ella, la posición de los sujetos, el deseo, la demanda, las transferencias que se juegan en esa relación intersubjetiva. Se explica la pertinencia de acudir al psicoanálisis, considerando el inconsciente como articulador de una “pedagogía psicoanalítica”, con el cuidado de diferenciar la situación terapéutica de la de aprendizaje. “Se trata de utilizar la instrumentación analítica para conocer algo nuevo sobre el funcionamiento de la formación”. Se trata de analizar los efectos del inconsciente en la interacción de la formación, ya sea el deseo, el amor, el odio, etc. La relación del formador con la formación, con su infancia, su deseo de formar; también la relación del formado con su propia infancia, con el deseo o no de saber.

Filloux va complejizando su análisis a medida que incorpora otros conceptos provenientes del psicoanálisis, pero también toma al pensamiento de Hegel para trabajar la idea del sujeto y la lucha por el reconocimiento. Señala que la lucha por el reconocimiento es constitutiva de los sujetos, no sólo en la realidad, sino también en el nivel de lo imaginario, de las fantasías que cada uno sustenta con relación al otro. Esta noción de reconocimiento trasladada a la formación, se constituye en un elemento central en la existencia del proceso de formación. “El retorno sobre sí mismo”, implica necesariamente la autoconciencia del formador respecto de su deseo. “La idea es que el retorno sobre sí, y gracias a él, que el formado puede ser formado. También el formador

puede ayudar al formado a este retorno sobre sí mismo. Lo mismo ocurre al nivel de formadores de formadores." La relación del formador con el saber presenta múltiples facetas. A estas Filloux incorpora la perspectiva de Bachelard y su pedagogía: rescata el proceso de producción de conocimientos como una rectificación del error, una lucha contra saberes anteriores. La formación se inscribe en una relación dialéctica formación-de-formación. La formación como aventura, como desafío, como apuesta y como recorrido común, permite pensar que el auténtico formador es el que crece y se desarrolla cuando hace crecer al formado.

## BIBLIOGRAFÍA

BACHELARD, G. (1983). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI, Madrid.

BEILLEROT J. (1996). "La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)". Serie *Los Documentos 1*. Carrera de especialización de Postgrado, Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y letras, UBA. Bs. As. Novedades educativas.

FERRY G. (1997). "Pedagogía de la Formación". Serie *Los Documentos 6*. Carrera de especialización de Postgrado, Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y letras, UBA. Bs. As. Novedades educativas.

FILLOUX J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Carrera de especialización de Postgrado, Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y letras, UBA. Bs. As. Novedades educativas.

GIORDANO, M; Cometta, A; Guyot, V; Cerizola, N y Bentolila, S. (1991). *Enseñar y aprender ciencias naturales. Reflexión y práctica en la escuela media*. Troquel educación. Buenos Aires.

GUYOT, V. (1998). "Historia de la educación, epistemología y teoría pedagógica". Revista *Alternativas Serie: historias y practicas pedagógicas*. Laboratorio de Alternativas Educativas. Año I, Nº 1. San Luis. Argentina.

GUYOT, V. (1999). "La enseñanza de las ciencias". *Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico*. Laboratorio de Alternativas Educativas. Año V, Nº 17. San Luis. Argentina.

GUYOT, V. (2000). "La formación de formadores. Experiencias e invenciones". En: *Cuadernos, Serie Latinoamericana de Educación*. Año 2, Nº 2, julio. Coedición de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina y de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

GUYOT, Fiezzi, Vitarelli (1995). "La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico". Revista *Enfoques Pedagógicos Nº 2*. Vol. 3. Santa Fe de Bogotá DC, Colombia.

GUYOT, Marincevic, Luppi (1992). *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Lugar editorial, Buenos Aires.

KOYRÉ, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Paidós /ICE –UAB. Barcelona.

KUHN, T. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas?* Paidós/ICE-UAB, Barcelona.

MORIN, E. (1993). *Tierra Patria*. Nueva Visión. Buenos Aires.

MORIN, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión. Buenos Aires.

MORIN, E. (2001). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Nueva Visión. Buenos Aires.

VITARELLI, M. (2000). "La Universidad y al formación de maestros. Una tensión no resuelta para el caso argentino". En: *Cuadernos, Serie Latinoamericana de Educación*. Año 2, Nº 2, julio. Coedición de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina y de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

VITARELLI, M. (2003). "Planificación académica y formación docente. Notas para repensar su identidad en la Argentina". *Alternativas. Serie: Espacio Pedagógico*. Laboratorio de Alternativas Educativas. Año VIII, Nº 32. San Luis. Argentina.