

**INSTITUTO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR N° 6029**



**PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN
MATEMÁTICA**

Modulo II

**FORMACIÓN PARA QUIEN
SE PREPARA PARA ENSEÑAR**

Periodo de ambientación,
Nivelación y Evaluación
2023

ESTIMADOS Y ESTIMADAS ESTUDIANTES BIENVENIDOS AL MÓDULO II

En este apartado nos introduciremos a la Formación Docente con la siguiente bibliografía:

Texto I

- LA EDUCACIÓN AYER, HOY Y MAÑANA. Silvina Gvirtz, Silvia Grinberg Y Victoria Abregú. El ABC de la Pedagogía. AIQUE EDUCACIÓN. Capítulo I

Texto II

- ACERCA DE LA FORMACIÓN. Ferry Gilles. 1993.

Texto III

- ATAJOS. Ortega, Facundo (2008). Saberes Escolares y Estrategias de Evasión. EL INGRESO. Miño y Dávila ediciones. Buenos Aires.

Texto IV

- CONSIDERACIÓN EN TORNO AL ACTO DE ESTUDIAR. Paulo Freire.

Queridos/as Estudiantes compartimos con ustedes algunas orientaciones para el trabajo con los textos. Las guías de lectura intentan ofrecer pistas para sistematizar el contenido de los textos según los propósitos de las clases. Leer con atención la bibliografía y anotar dudas o consultas para trabajar en clases.

TEXTO: Ortega, Facundo (2008) Atajos. Cap. El ingreso

Facundo Ortega, es sociólogo, docente e investigador jubilado de la Universidad Nacional de Córdoba. Realizó por más de 20 años investigaciones referidas al nivel secundario y al nivel universitario desde la perspectiva de los sujetos protagonistas de esas prácticas educativas.

En su libro Atajos, comparte parte de sus producciones vinculadas a la investigación educativa.

1. Siguiendo los aportes de F. Ortega, refiera al ingreso universitario y a las trayectorias de los estudiantes, en términos de ventajas y desventajas. ¿Qué significan las ventajas y desventajas? Ejemplifique.
2. F. Ortega, para referirse a los vínculos con el conocimiento utiliza los conceptos de “atajos” y “estrategias de evasión”. Explique sus sentidos y cómo y dónde se construyen.

TEXTO: Freire, Paulo. Consideraciones sobre el acto de estudiar

Paulo Freire, pedagogo brasileño conocido en todo el mundo por su pensamiento profundo sobre la educación, los más vulnerable y el campo de las clases sociales, nos invita a reflexionar sobre el acto de estudiar.

1. ¿Cómo entiende el acto de estudiar Freire?
2. ¿Cómo caracteriza Freire al sujeto que estudia?
3. ¿Qué significa estudiar con una postura crítica para Freire? Vos, ¿qué opinás: cómo lograrías en tu carrera una postura crítica de estudiante?

TEXTO: Ferry Gilles (1993) Acerca del concepto de formación

Gilles Ferry, es pedagogo y una de las figuras fundadoras de las Ciencias de la Educación en Francia. La perspectiva en que se ubica Ferry es una perspectiva psicosociológica. Es decir que todo aspecto que tenga que ver con la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes, se mira procurando encontrar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional.

1. Desde los aportes de Ferry, G., identifique a que refiere el concepto de formación profesional.
2. ¿Cómo se vinculan los soportes y condiciones de la formación con el proceso propiamente de formación?
3. Explique las tres condiciones necesarias para el proceso de formación.
4. Explique que significa que formarse, tiene que ver con la dinámica de un desarrollo personal, con la búsqueda de una mejor forma para ejercer prácticas profesionales

EL INGRESO

Al ingresar a la Universidad se produce una gran ruptura en relación a las prácticas de conocer asimiladas en los niveles primario y secundario y, aún en los casos de mayor voluntarismo, no es fácil, para los alumnos, deshacer largos años de construcción de estrategias de evasión.

Una relación con el conocimiento consolidada en los atajos o en los rodeos, en las trampas sintáctico-semánticas, en la complicidad – sistema escolar mediante- acerca de la valoración de la apariencia del saber cómo saber legítimo, no puede transformarse mágicamente mediante la sola decisión personal porque, protegida, esa valoración por el ocultamiento, oculta también la trampa del mecanismo a través del cual se legitima.

En el ingreso a la universidad se ponen de manifiesto las diferentes trayectorias, las ventajas y las desventajas relativas de los alumnos, las definiciones y las indefiniciones construidas socialmente, pero vivenciadas y percibidas solo como personales, por lo que el futuro se redimensiona en la reiterada postergación en la elección de las carreras, desembocando en una elección débil, donde aún no hay necesidad de anticipaciones.

Este redimensionamiento exigido por un cambio de situación no implica, sin embargo, un cambio en las estrategias escolares, porque las estrategias no se modifican mediante una simple toma de posición: el futuro sigue siendo ambiguo, ahora desde un ángulo donde las postergaciones se traducen en nuevos conflictos. El fenómeno del “año de gracia” – tomarse uno o dos años para decidir qué carrera seguir – se expande – particularmente entre los jóvenes de sexo masculino – y es un indicador, entre otros, de la ampliación de los espacios de sus “derechos” en la sociedad, de la legitimación de la ambigüedad de una temporalidad que no es solamente individual sino social y que instala la indeterminación como garantía de la identidad.

¿Cómo coexisten conocimiento e indeterminación? El alumno que ingresa a la universidad escoge, en primer lugar una carrera, en muchos casos más de una; lo hace con convicciones y conocimientos muy variables depositando también en mayor o menor grado la resolución de sus incertidumbres en las circunstancias; se inscribe en materias como promocional, como regular, o como libre; elige en los primeros casos las que finalizara, las que dejará en el camino para “más adelante; y luego irá construyendo sobre un orden que, en función de las unidades académicas, será más o menos flexible y más o menos ambiguo, “utilizara” esa ambigüedad o

flexibilidad para elaborar – sobre la marcha- un plan de estudios relativamente ad-hoc; trabajara sobre las urgencias, postergará o ganará tiempo; hará de los conocimientos un universo que se agota en sí mismo o lo prolongará hacia el mundo que lo rodea; intentara ingresar al mundo profesional y/o político mientras estudia o lo postergara hasta el momento de la obtención del título. En muchos casos, ante las urgencias – del medio concreto o no - su interés por conocer se transformara en un interés por aprobar, el retorno a aquellas primeras inquietudes y pasiones – cuando las hubo- se postergarán también para el momento de recibirse. En este caso las técnicas para “aprobar” han sido asimiladas durante un largo proceso de aprendizaje de evasión del conocimiento que ha legitimado laboriosamente toda su escolaridad previa, especialmente la escuela secundaria a través de eso que en Francia se denomina “bachotage”¹.

Este alumno ha vivido a lo largo de su pasaje por escuelas primarias y secundarias, una dificultad creciente en cuanto a la diversidad de materias que debe enfrentar simultáneamente: en la escuela primaria, la concentración de las temáticas de estudio en un solo enseñante hace que éste dimensione el peso dado a una u otra materia, sobrepasando – en la conciencia operativa – los grados de exigencia de cada una. Hace evaluaciones globales – erradas o no- de cada alumno pero desde un solo ángulo de percepción.

En la escuela secundaria la ecuación enseñante-asignatura desintegra a aquella percepción univoca y las exigencia de los alumnos se dispersan entre las temáticas y las demandas de cada docente. Aquellos dosifican así sus esfuerzos en función de los diferentes grados de presión: hay profesores (y materias) “fáciles”, tolerantes, duros, severos. Algunas materias pueden aprobarse sin esfuerzo durante el año, otras que exigirían un trabajo continuo pueden dejarse para diciembre, otras para marzo. Otros alumnos aprenderán la dimensión del **cumplir**: haciendo un esfuerzo diario – variable en función de sus posibilidades – podrán sobrevolar la secundaria ateniéndose en forma más o menos precisa a los límites de contención de cada docente.

Los “mejores alumnos” serán, en general, los que **cumplen** con mayor exactitud con las exigencias. En estos últimos casos hay una práctica que hace más dóciles a los procesos cognitivos, las operaciones mentales “responden” ante la demanda categorial. En los primeros la evasión reincidente perfecciona la técnica: cómo decir, qué decir, cómo presentarse y posicionarse en la instancia de evaluación en función de los docentes. En ambos casos hay distancia al conocimiento pero en un caso es controlable directamente, en otros es una relación conflictiva. Los grados de conflicto en relación a las instancias de aprendizaje tienen una dependencia

¹ Según el Petit Robert, “preparar con prisa un examen con vistas a su éxito sólo práctico”. Cfr. Ortega (1996:11 -12)

directa del lugar que los conocimientos ocupen en la sociedad y –particularmente– del posicionamiento del alumno dentro de esa sociedad.

El ingreso a la universidad agrega a la desagregación docente –asignatura un elemento casi inexistente en las escuelas secundarias: el conflicto entre los docentes para imponer la legitimidad de sus saberes – o ignorancia – ante esta situación el alumno comienza a ocupar –a veces en forma muy rápida – un lugar en ese conflicto y, en muchos casos, formando parte de la trama de lo apostado. Adhiere a postura frente a las oposiciones que influyen en su estrategia curricular. Se privilegian materias, la mayoría de las veces por identificación del docente, se acumulan otras, muchas veces se llegan a callejones sin salida por los sistemas de correlatividades que los obligan a encarar las asignaturas rechazadas.

También en la oposición se simplifican posturas teóricas y metodológicas en función de una trama argumentativa y de seducción que muchos docentes confunden con la didáctica y con la “verdad”.

La interacción social influye directamente en la relación con conocimiento y la legitimidad de los saberes.

Incluso entre aquellos alumnos que se atienden al cumplir se plantea el conflicto cognitivo, la sucesión de tendencias opuestas que depositan en un conocimiento con el que no se identifican. Pero quienes mantienen una relación fundamentalmente conflictiva con el conocimiento, distante y pesada, son los más, frágiles ante la interpelación educativa.

Todo esto por cierto no es el descubrimiento de un alumno, sino el producto de un estilo de prácticas escolares que tienden a acrecentar estas estrategias de evasión del conocimiento y que en muchos se prolonga al ámbito universitario. El ingreso a la universidad implica un cambio en las mediaciones institucionales: la universidad no solo enfrenta al alumno con un futuro que adquiere un grado distinto de inmediatez ya que anticipa la entrada a un campo sino que instituye nuevas mediaciones con el conocimiento. Pero tanto la “anticipación” con las mediaciones que instituye la universidad no produce en una amplia mayoría una ruptura con la inercia de las estrategias de evasión. La anticipación no se construye en la dimensión de un proyecto con etapas definidas y acciones previsibles, donde el conocimiento deje abierta una posibilidad de transformación en la propia capacidad de vivir, ver y analizar el mundo, y la universidad no produce una ruptura que se traduzca en un redimensionamiento de la relación con el conocimiento. Carreras con exceso de materias, cátedras-feudo no articuladas entre sí con propuestas muchas veces reiteradas para los alumnos, conocimientos no operativos o ausencia de instancias para ponerlos en acción, sin posibilidades de transferencia a un ámbito de análisis y

de prácticas tanto científicas como sociales, son algunos de los aspectos del ámbito académico dentro del cual el alumno construye sus estrategias.

En este cotidiano el alumno universitario, interactúa con los docentes, con los administrativos y con los demás alumnos, configura su formación en un contexto social, político y económico que, al menos en nuestro país, no son precisamente un aliciente para la búsqueda positiva del conocimiento y construye allí su formación profesional y una percepción acerca de sus prácticas en la sociedad. La evaluación intuitiva de su situación dentro de la universidad y de sus posibilidades de éxito o fracaso se puede realizar en un lapso muy breve o puede llevar años, siempre su condición se modifica a lo largo del cursado de la carrera: la institución no solo mediatiza la construcción de conocimientos, sino también bloqueos e ignorancias activas. En la mayoría de los casos, las estrategias para el cursado y aprobación de las materias los obliga a enfrentarse con encrucijadas: demasiadas materias para tan poco tiempo, acumulación de materias y obligaciones (parciales, prácticos, asistencia, etc.). En esta encrucijada el conocimiento vuelve a quedar relegado a un segundo plano, se legitima poco a poco el limitarse a estudiar en función de la necesidad de aprobar. Se escruta más a los profesores que a los contenidos por saber si se prioriza la memoria, la síntesis, los problemas, las ejemplificaciones, que palabra utiliza con más frecuencia, orientaciones ideológicas, etcétera; se elaboran o reelaboran estrategias de cumplimiento mínimo que se dimensionan en función de las materias, los profesores y que no reducen el esfuerzo global, sino que por el contrario lo cargan de tensiones. El sobre-esfuerzo para mantener presentificados simultáneamente conocimientos diversos y dispersos, está dimensionado en función de la promesa del olvido.

Sin duda, que las reglas del juego son fundamentales: los planes de estudio, los criterios de correlatividad, incluso la organización administrativa y particularmente los saberes legítimos con los conflictos para algunos y las ventajas para otros.

El alumno entra en un espacio conflictivo, lo vive y al mismo tiempo lo utiliza en función de una percepción operativa –condicionada socialmente- donde, con mayor o menor grado de confusión, construye sus estrategias. La deserción masiva que se produce en el primer año de ingreso a la universidad obedece a razones muy diversas, pero en el caso de los alumnos que abandonan la universidad después de los dos o tres años de cursado –regular o irregular - podemos hablar de motivos “externos” tales como la situación económica o por puntos de saturación de situaciones conflictivas – psicológico/cognitivas bajo presión social – es más difícil comprender otras vías de inserción socioeconómicas. En todos estos casos hay un buceo en las circunstancias tanto más importante cuanto en más carreras se inscriba. Esto que podría aparecer como en la práctica de la afinidad intelectual o social – ya que como aparece muy frecuentemente en las entrevistas el grupo inicial con el que

se insertan es clave, tanto para la prosecución de los estudios como para su abandono – se corresponde con esa formación escolar pasiva, con la apropiación de disposiciones (siempre en construcción) caracterizadas por el cumplimiento mínimo y la evasión del conocimiento.

Sin dudas, que la crisis de la inserción profesional en nuestro país (de larga data pero agravada en los últimos años), el deterioro de las condiciones laborales de investigadores y docentes de todos los niveles – esto enmarcado en profundas mutaciones políticas, sociales y económicas – son factores supuestamente relevantes en el fenómeno de la deserción, pero se desconocen las percepciones sociales de estas transformaciones desde el ángulo mínimo de los agentes sociales y por tanto es imposible medir su importancia.

En las entrevistas aparecen insistentemente el conflicto entre lo que socialmente es considerado como indicador de vocación: el “gusto por” (“me gustan las matemáticas”, “me gustan los animales”, “me gusta la naturaleza”, “relacionarme con la gente”, etc.) y las presiones “externas”: cumplir con los padres, una carrera con salida laboral, etc.

El alumno que ingresa a la universidad llega a ella con una carga cognitiva y afectiva, una disposición respecto al conocimiento, a los saberes legítimos y a las prácticas educativas legítimas. En efecto, la cultura escolar ha modelado ya desde la escuela primaria una relación con el objeto de conocimiento que se caracteriza por su intransferibilidad a la interpretación del mundo inmediato, por su inoperancia por el “aprendizaje” de prácticas de *bachotage* que sin duda inciden – y veremos cómo, más adelante – sobre las prácticas cognitivas, es decir, prácticas sociales que definirán esas prácticas cognitivas estableciendo el límite entre lo legítimo y lo no legítimo, lo válido y lo no válido. Paradójicamente, los contenidos de conocimiento más legítimos son aquellos que presentan mayor “distancia cognitiva”, aquellos que son más ajenos al sujeto; esto significa que es necesario tomar distancia, negar desde un principio aquello que Husserl denominó “intención de cierre”, esto es: introducir la ambigüedad como criterio de legitimación, postergar o eliminar el cierre, la comprensión conceptual, la posibilidad de resolver. Frases verosímiles, construidas “para el docente” como contrapartida, en muchos casos de reduccionismos; y esquematismos de las prácticas docentes construidas “para los alumnos”, magia a través del cual la apariencia del conocimiento se vuelve convincente para aquel que la transmite, magia del lenguaje que devuelve espectacularmente las formas de las formas y que por este acto de devolución sintáctica verosímil, crea la ilusión del aprendizaje.

Aprendizaje de lo verosímil como lo legítimo, de lo incomprensible y distante como **importante**, llegando incluso a percibir como banal lo comprensible, simplemente por serlo. Este aprendizaje sistemático – de los síntomas del

consentimiento – adquiere sentido (constituyéndose en sentido) en las prácticas escolares precisamente porque allí no se distingue entre conocimiento y síntoma. Al no haber cierre no hay internalización, no hay conocimiento acumulativo sino acumulación en síntomas. El sujeto no incorpora los contenidos con una disposición, que – en cuanto tal - no existe la presentificación de conocimientos anteriores frente al acto de conocer, como el conocimiento de las estructuras lingüísticas “desaparece” en el acto de hablar. Este conocer presentificado, al no desaparecer en los nuevos actos de construcción de conocimiento obstruye toda síntesis posible. Los saberes escolares son saberes fotográficos y así “deben” aparecer en el plano de la conciencia. Ésta es una sabiduría de anaquel, “traer la conciencia” es como recurrir a una enciclopedia imaginaria, tomar de una estantería aquello que se nos pide. El resultado más negativo de las prácticas escolares es precisamente este desplazamiento del objeto de conocimiento a sus “aparición legítima”. Pierre Bourdieu, citando un trabajo de 1995, dice allí:

“se mostró como profesores y alumnos se ponen tácitamente de acuerdo para aceptar una situación de comunicación que, cuando se mide el estricto rendimiento técnico, parece totalmente disfuncional, los primeros actuando como si fueran comprendidos y tratando en todo caso de evitar toda evaluación de la comprensión, los otros comportándose como si comprendieran eludiendo la cuestión misma de la inteligibilidad del discurso magistral” (Bourdieu, 1989:7)

El contrato institucional entre docentes y alumnos exige una representación diferenciada y legitimada:

“si en efecto, el enseñante no tuviera nada que hacer para que el alumno aprenda, o más bien si el enseñante no hiciera nada culturalmente visible para que el alumno aprenda, la institución de enseñanza de la que participa perdería su justificación, y el pacto originario se habría roto. Si en forma semejante, el alumno no hiciera nada para aprender, si no hiciera algún gesto en el cual la mirada cultural pudiera reconocer el hecho de que está en vías de aprender, o al menos que utiliza los “medios” puestos a su disposición para aprender entonces los gestos mínimos de enseñante se convertirán en sospechosos de no ser más que una simple parodia de enseñanza” (Chevallard, 1988-1989:223)

Dentro de este sistema perverso se establece una complicidad entre el docente y el alumno con márgenes amplios de arbitrariedad en las posibilidades de negociación; así, en cátedras-feudo (particularmente en las carreras tradicionales) la arbitrariedad suele ser el criterio prevaleciente, precisamente – quizás – para evitar toda negociación (este criterio es el que predomina en las escuelas militares). En las carreras humanistas suele haber, por el contrario, un margen de negociación que puede beneficiar al alumno al anclar – a veces – en un criticismo culposo del docente.

CONSIDERACIONES EN TORNO AL ACTO DE ESTUDIAR

Paulo Freire

Escrito en 1968, en Chile, este texto sirvió de introducción a la relación bibliográfica propuesta a los participantes en un seminario nacional sobre educación y reforma agraria.

Tomado del libro de Paulo Freire

"La importancia de leer y el proceso de liberación". Editado por Siglo XXI. México, 1996.

Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone. Si falta, en quienes la reciben, el ánimo de usarla, o si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental.

La bibliografía se convierte en un papel inútil más, entre otros, perdida en los cajones de los escritorios. Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas quienes se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo.

Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida en que empiece a estudiar los libros citados y no leerlos por encima, como si apenas los hojease.

Estudiar es, realmente un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. Esto es, precisamente, lo que la "educación bancaria"¹ no estimula. Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigado, la creatividad. Su "disciplina" es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la posición crítica indispensable.

Este procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, junto con otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras que con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. Por último, lo que se les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.

En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda. Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica:

- a) Que asuma el papel de sujeto de ese acto. Eso significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuiría una fuerza mágica; si se comporta pasivamente, "domesticadamente", procurando solamente memorizar las afirmaciones del autor; si se

¹ Sobre la "educación bancaria" véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI. 1970

deja “invadir” por lo que afirma el autor; si se transforma en una “vasija” que debe ser llenada por los contenidos que toma del texto para colocarlos dentro de sí mismo.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él.

La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente.

Un texto será tanto mejor estudiado en cuanto, en la medida en que se tiene de él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de su globalidad.

Al ejercer el acto de delimitar los núcleos del texto que, en interacción, constituyen su unidad, el lector crítico irá descubriendo todo un conjunto temático, no siempre explícito en el índice de la obra. La demarcación de esos temas debe atender también al cuadro referencial de interés del sujeto lector.

Es así que, frente a un libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de reflexiones en torno a una temática que le preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro en estudio. Una vez sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde entonces, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que lo siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad.

Verificada la relación entre el trozo en estudio y su preocupación, debe separarlo de su conjunto, transcribiéndolo en una ficha con un título que lo identifique con el objeto específico de su estudio. En esas circunstancias, puede detenerse inmediatamente en reflexiones a propósito de las posibilidades que el trozo le ofrece o bien continuar con la lectura general del texto, señalando otros trozos que pueden aportarle nuevas meditaciones.

En último análisis, el estudio serio de un libro o de un artículo de revista implica no sólo una penetración crítica en su contenido básico sino también una sensibilidad aguda, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda.

- b) Que el acto de estudiar, en el fondo es una actitud frente al mundo.
Ésta es la razón por la cual, el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro, o lector texto.

Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo. Expresan ese enfrentamiento. Y aún cuando los autores huyan de la realidad concreta estarán expresando su manera deformada de enfrentarla. Estudiar es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. De esta manera quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.

El ejercicio de esa postura de curiosidad termina por tornarla ágil, de lo cual resulta un mayor aprovechamiento de la misma curiosidad.

Es así que se impone el registro constante de las observaciones realizadas durante una determinada práctica, durante las simples conversaciones. El registro de las ideas que tenemos y de las que nos "asaltan" con frecuencia cuando caminamos solos por la calle. Registros que pasan a constituir lo que Wright Mills llama "fichas de ideas"².

Estas ideas y estas observaciones, debidamente fijadas, pasan a constituir desafíos que deben ser respondidos por quien las registra.

Casi siempre, al transformarse en la incidencia de la reflexión de quien las anota, esas ideas nos remiten a la lectura de textos con los cuales pueden instrumentarse para proseguir en su reflexión.

- c) Que el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud.
- d) Que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que trata. Esa relación dialógica da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor, que no siempre es el mismo del lector.
- e) Que el acto de estudiar exige humildad. Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.

En ese caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo. Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el contrario, la insistencia en la búsqueda de su desvelamiento. La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, no por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

² C. Wright Mills, *The sociological imagination*.

Silvina Gvirtz

Silvia Grinberg

Victoria Abregú

LA EDUCACIÓN AYER, HOY Y MAÑANA

El ABC de la Pedagogía

*AIQUE
Educación*

Sivina Gvirtz

La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía / Silvina Gvirtz; Victoria Abregú; Silvia Marcela Grinberg- 1ª ed. 2ª reimp. – Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2009.

160 p.; 24 x 18 cm. – (Nueva Carrera Docente)

ISBN 978-987-06-0083-1

1. Didáctica. I. Abregú, Victoria II. Grinberg, Silvia Marcela III. Título

CDD 370.1

Dirección editorial

Diego F. Barros j

Jefatura de Ediciones

Clara Sarcone

Edición

Analía Melgar – Julio Hurrell

Corrección

Cecilia Biagioli

Subjefatura de Gráfica

Victoria Maier

Diagramación

Andy Sfeir

Diseño de tapa

Constanza Di Gregorio

Producción industrial

Pablo Sibione

CAPÍTULO 1

¿Dé qué hablamos cuando hablamos de *educación*?

La educación: un fenómeno de toda la humanidad

Todos nos educamos; a todos nos enseñaron cosas, dentro de la escuela y fuera de ella. Hay educación cuando una madre enseña a su hijo a hablar, cuando el maestro enseña a escribir y cuando un amigo indica qué ropa usar en una determinada ocasión. Desde esta perspectiva, todos sabemos de educación, porque todos vivimos la educación.

Si se reuniera a un grupo de personas de diferentes edades y se les preguntara, rápidamente, qué entienden por *educación*, es probable que asocien este concepto con los de *escuela* y *enseñanza*. En muchos casos, hablarían también de *buena* y *mala* educación. En otros, podrían llegar a responder, también, que ella tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas o de la personalidad.

Tal sería la variedad de las respuestas —y todas ellas verdaderas, por lo menos, en cierta medida— que se generaría la sensación de que el concepto *educación* significa algo más abarcador que cada una de esas respuestas en particular. En este primer capítulo, nos proponemos, entonces, presentar algunos aspectos básicos para comprender el fenómeno educativo, y revisar algunas definiciones y cuestiones que se han escrito sobre el tema.

¿Por qué educamos? La necesidad social de la educación

Seguramente, alguna vez, a lo largo de nuestras vidas como estudiantes, en especial, frente a algún examen, nos apareció este pensamiento: "Si tal filósofo, científico o artista no hubiera existido, yo no estaría estudiando esto", o frases como la siguiente: "Si Platón no hubiera nacido, yo estaría haciendo otra cosa". Estos pensamientos nos inquietan porque, a veces, nos es difícil entender por

qué estudiamos algo determinado; a veces, realmente, parece no tener ningún sentido. Pero todo eso que hacemos o estudiamos posee un origen, una genealogía: es el producto de múltiples procesos, por lo general, desconocidos por nosotros. Si tal o cual filósofo, científico o artista no hubiera existido, no estaríamos estudiando su obra. Esto es cierto; sin embargo, careceríamos de algunos descubrimientos o ideas que hacen nuestra vida más confortable o interesante. Y además, probablemente, estaríamos estudiando otra cosa o educándonos de otra manera.

La educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad: volver a descubrir el fuego, inventar signos para la escritura, reconstruir la fórmula para elaborar el papel, reconquistar los saberes para edificar una casa o para curar ciertas enfermedades. Hacer esto, en lo que dura una sola vida, es materialmente imposible.

Si bien, por razones éticas, no se realizan experimentos sobre los efectos de la carencia de educación en un individuo, a lo largo de la historia, entre los siglos XIV y XIX, se conocieron más de cincuenta casos de niños que vivían completamente aislados de la sociedad, niños abandonados en selvas que lograron sobrevivir a las inclemencias de la naturaleza, llamados *niños lobos*. A partir de ellos, fue posible observar algunas consecuencias de la falta de educación.

Por ejemplo, en 1799, en los bosques del sur de Francia, a orillas del río Aude, se encontró a un niño de 11 ó 12 años completamente desnudo, que buscaba raíces para alimentarse. Tres cazadores lo atraparon en el momento en que se trepaba a un árbol para escapar de sus captores. Este niño fue llevado a un hogar, al cuidado de una viuda. Se escapó, fue recapturado y conducido a París, a la Escuela Central del Departamento de l'Aveyron para ser estudiado; por eso, se lo conoce como *el salvaje de Aveyron*. Los primeros informes indicaban que este niño se encontraba en un estado muy inferior al de algunos de los animales domésticos de la época. El médico francés, Jean Marc Gaspard Itard, realizó el siguiente diagnóstico:

Sus ojos sin fijeza, sin expresión, erraban vagamente de un objeto a otro sin detenerse nunca en ninguno, tan poco instruidos por otra parte, y tan poco ejercitados en el tacto, que no distinguían un objeto en relieve de un cuerpo dibujado; el órgano del oído, insensible a los ruidos más fuertes como a la música más conmovedora; el de la voz, reducido a un estado completo de mudez y dejando solamente escapar un sonido gutural y uniforme; el olfato,

tan poco cultivado, que recibía con la misma indiferencia el aroma de los perfumes y la exhalación fétida de los desechos que llenaban su cama; por último, el órgano del tacto, restringido a las funciones mecánicas de la aprehensión de los cuerpos (Merani, 1972: 94)¹.

En un principio, quienes lo investigaban creyeron que este niño, abandonado en el bosque por sus padres, era sordomudo y sufría de idiocia. Durante un tiempo, fue tratado como a un incurable. No obstante, Itard reconoció que el problema de este niño era de educación, en la medida en que había sido privado, desde su infancia, de cualquier contacto con los individuos de su especie. A partir de este nuevo diagnóstico, Itard comenzó a trabajar con el niño y llegó a una serie de conclusiones. Aquí transcribimos dos de ellas:

- (...) el hombre es inferior a un gran número de animales en el puro estado de la naturaleza, estado de nulidad y de barbarie que, sin fundamentos, se ha revestido con los colores más seductores; estado en el cual el individuo, privado de las facultades características de su especie, arrastra miserablemente, sin inteligencia, como sin afecciones, una vida precaria y reducida a las solas funciones de la animalidad.
- (...) esta superioridad moral, que se dice es natural del hombre, sólo es el resultado de la civilización que lo eleva por encima de los demás animales con un gran y poderoso móvil. Este móvil es la sensibilidad predominante de su especie (Merani, 1972: 139).

Las reflexiones de Itard muestran que el ser humano no posee una genética que lo diferencie del resto del mundo animal. De hecho, el ser humano, alejado de la influencia de sus congéneres, vive muy cercanamente al mundo animal. Los *niños lobos* no sabían hablar, apenas emitían algún sonido, pues el lenguaje, es decir, el reconocimiento verbal de los objetos culturales, es una construcción histórico-social. El lenguaje es *histórico*, porque se hace, se mejora, se perfecciona y cambia a lo largo del tiempo, y a través de generaciones y generaciones de seres humanos que se suceden. Es *social*, porque sólo se construye en el contacto con otras personas.

Es posible afirmar, entonces, que la educación es un fenómeno necesario y que posibilita tanto el crecimiento individual, como la reproducción social y cultural.

¹ El texto original de Itard fue publicado en París, en 1801, por la Imprimerie Goujon, y es conocido como *De la educación de un hombre salvaje o de los primeros progresos físicos y morales del joven salvaje de Aveyron*.

Si bien la educación no es el único proceso que permite la supervivencia en los seres humanos², es uno de los más importantes. Lo que caracteriza a la especie humana se basa en su aprendizaje social, y no en la transmisión genética, la que sí ocupa un lugar destacado en el mundo animal.

¿Para qué educamos? La educación entre la producción y la reproducción social

Ahora bien, la educación sola tampoco alcanza. Una sociedad y sus miembros, para su supervivencia, necesitan de tres tipos de reproducción:

1. La reproducción biológica. Una sociedad crece cuando la cantidad de nacimientos es mayor que el número de muertes, y decrece cuando se produce el fenómeno inverso. Con una muy baja cantidad de nacimientos, una sociedad tiende a desaparecer.
2. La reproducción económica. Para subsistir en el tiempo, una sociedad necesita producir, al menos, lo que consumen sus miembros en alimentación, vestimenta y vivienda.
3. La reproducción del orden social o cultural. Esta depende de la cantidad de producción y de la forma de distribución de los saberes adquiridos. La educación es el fenómeno por el cual se transmiten aquellos saberes considerados *socialmente valiosos* a los nuevos miembros de esa sociedad que aún no los han obtenido.

Cuando las prácticas educacionales tienden a conservar un orden social establecido (conocido como *statu quo*), estamos ante fenómenos educativos que favorecen la reproducción. En la familia, se puede encontrar esta situación cuando sus prácticas educacionales incentivan que el hijo estudie o trabaje en la misma profesión que el padre, o incluso, que ambos trabajen juntos, que escuchen la misma música, que vivan en el mismo barrio, que tengan una vestimenta similar y conductas sociales parecidas.

Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje social en sus distintas formas no son meramente reproductivos. A diferencia de lo que acontece con la conducta y con

² Para la supervivencia, los seres humanos también desarrollamos conductas *instintivas*. Por ejemplo, el mecanismo de succión de los bebés, que les permite alimentarse durante los primeros meses de vida, no es un producto del aprendizaje, sino que se trata de una conducta claramente instintiva, que

el aprendizaje instintivo de los animales, no hay en el hombre posibilidad de una reproducción pura, total o completa. En primer lugar, porque las condiciones de vida cambian constantemente y exigen nuevas habilidades de adaptación: vivir en diversos climas, en variadas regiones geográficas, en desiguales ambientes sociales e históricos. Para ello, las personas se adaptan y actúan de distintas maneras, generan conductas específicas para cada caso. En segundo lugar, la comunicación social es, en esencia, inestable. Los mensajes que se envían de una generación a otra, de miembros de un grupo social a otro, de un individuo a otro están sometidos a la distorsión y a la interferencia comunicativa. Es imposible que un hijo repita todo lo que hace su padre, aun cuando mantenga la profesión o carrera de este último. Ciertas formas de conducta serán diferentes, porque habrán variado algunas condiciones histórico-sociales (por ejemplo, ciertas leyes). Además, existen distorsiones en la comunicación, que transforman los mensajes del progenitor a su hijo. Esas distorsiones son involuntarias en ciertos aspectos, y voluntarias en otros. Por una parte, se produce una distorsión inherente a la transmisión de un sujeto a otro: un mensaje, a medida que pasa de boca en boca, cambia su significado. Por otra parte, hay una distorsión voluntaria, que depende del consenso que suscite el mensaje. Puede ocurrir que quien lo envía le haga cambios, porque, por ejemplo, no está de acuerdo con el mensaje original. También puede suceder que quien lo reciba lo altere por otras tantas razones. La generación de nuevas conductas y de nuevos saberes tiene varios orígenes: la imposibilidad de una reproducción total por la propia naturaleza del aprendizaje social; los deseos de introducir innovaciones; las variaciones en las condiciones sociales, históricas, geográficas, etc., que favorecen la producción de nuevas prácticas.

Cuando las prácticas educacionales tienden a transformar el orden establecido y a crear un nuevo orden, estamos ante prácticas educativas productivas. En una familia, las prácticas educativas son de este modo cuando favorecen, voluntariamente o no, que los hijos actúen de una manera autónoma, sin repetir las conductas de los padres.

Una relación conflictiva: educación y poder

Hemos visto que la educación es un fenómeno socialmente significativo que posibilitan la producción y la reproducción social. Pero este fenómeno, además, implica un problema de poder. Aunque muchas veces pase inadvertido, siempre que se habla de *educación*, se habla de *poder*.

Este último no será aquí entendido como algo necesariamente negativo, al que acceden unos pocos que tienen el control de todo. El poder, desde nuestra con-

18

concepción, no se ejerce sólo en las esferas gubernamentales. Estamos hablando de un poder más cotidiano, que circula en el día a día de las instituciones y que constituye una parte muy destacada de los hechos educativos. *Poder* es la capacidad de incidir en la conducta del *otro* para modelarla.

Desde esta perspectiva, la educación no sólo se relaciona con el poder, sino que ella es poder, en la medida en que incide y, en muchos casos, determina el hacer de un otro alguien social e individual. *Educación* es incidir en los pensamientos y en las conductas, de distintos modos. Es posible educar privilegiando la violencia o haciendo prevalecer el consenso, de modos más democráticos o, en cambio, mediante formas más autoritarias. Pero, en la educación, el poder siempre se ejerce. Por cierto, cuando se realiza este ejercicio democráticamente, entonces, es deseable.

Durante mucho tiempo, la palabra *poder* fue un tabú. Tenía una connotación negativa de la que todos querían escapar. En la escuela, *poder era* casi una mala palabra, porque, además, estaba asociado a la capacidad de manipular a un otro, de ejercer sobre este la violencia física o la amenaza. *Poder era* un término asociado a la policía, al ejército o a los políticos. Desde esta concepción, los profesores, que trabajaban para modificar conductas en sus alumnos, no asumían estar ejerciendo el poder. Que Juan no molestara en el aula o que Pedro se lavara los dientes no eran consideradas formas de ejercicio del poder.

Las actuales perspectivas teóricas acerca de estas temáticas advierten que el poder se ejerce no sólo en lugares específicos, sino en el mundo cotidiano, en la vida diaria. La diversidad en las relaciones de poder permite establecer dos categorías: la de *macropoderes* y la de *micropoderes*. En el nivel macro-, ejercen el poder los políticos, los grandes empresarios, los medios de comunicación o la gente en una manifestación. El poder en el nivel micro- es, por ejemplo, el de una madre al establecer un límite a sus hijos, el de un supervisor frente al directivo, el de un director frente al maestro, el de un profesor frente a su alumno; pero también, un hijo, un docente o un alumno ejercen el micropoder.

Para construir una democracia, tanto en la sociedad general como en una institución escolar, es preciso considerar los problemas del poder. La democracia no se construye ocultando la realidad de los vínculos, sino poniendo en evidencia que las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder, que este no implica algo malo y temible, sino una cuestión con la que convivimos; y respecto de la cual, hay que hablar. De hecho, hablamos del poder cotidianamente, aunque no lo hagamos de una manera explícita.

Por ejemplo, en la vida diaria de las instituciones escolares, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a los *Consejos de Convivencia*?, ¿qué nos preocupa cuando revisamos el sistema de amonestaciones?

Hablamos de *poder*, discutimos acerca de cómo debe ser este en la escuela, consideramos si tiene que ser democrático, es decir, si tiene que estar repartido entre todos, o si, por el contrario, debe ejercerlo una minoría de profesores y directivos. Nos preguntamos si los adolescentes tienen derecho a influir en las decisiones disciplinarias de una institución; es decir, si hay que darles poder a los jóvenes, si deben tener representantes y cuántos. Discutimos si el número de estudiantes del Consejo tiene que ser menor o igual al número de profesores; y todo ello, porque nos importa el poder. Pero también, porque valoramos unas formas de poder por sobre otras: las democráticas por sobre las autoritarias, las consensuadas por sobre las impuestas. En las instituciones, siempre habrá conflictos; el problema es reconocerlos, aceptarlos como una parte constitutiva y encontrar las formas legitimadas para resolverlos.

Pero ¿y esto?, se podrá preguntar el lector, ¿qué tiene que ver esto con el saber? Esto es el saber. El saber no es sólo información, pues él incluye el saber actuar de una manera eficaz; por lo tanto, el saber es también una conducta. Cuando las instituciones educativas promueven, a partir de su ejercicio, formas de gobierno democráticas, están poniendo en práctica y enseñando a ejercer el poder de una determinada manera. Cuando se promueve que los alumnos tengan ciertas conductas y no otras, cuando se transmiten ciertos saberes y no otros, cuando se selecciona una población para el aprendizaje de ciertos contenidos, se toman decisiones de poder. La institución escolar en particular y la educación en general no son ingenuas, no son neutras; aunque ninguna de ellas decida por sí sola el destino de la humanidad, ejercen poder.

La selección y distribución de algunos conocimientos determinan, en una sociedad, formas muy específicas del ejercicio del poder. La democracia es una de esas formas específicas, en las que el poder se construye y se ejerce diariamente. Estas consideraciones, que planteamos en este primer capítulo y que desarrollaremos a lo largo del libro, son esenciales para formar lectores críticos y docentes que sepan que ciertas formas de ejercicio del poder son deseables.

Asumir esta definición del poder implica considerar que los dispositivos institucionales intervienen en el modelado de las conductas, de las formas en que nos acercamos a conocer, comprender y actuar en el mundo. Pero dado que estos dispositivos se sustentan sobre principios acerca del orden, de lo válido y de lo legítimo, y de quién es el *dueño* de ese *orden*, esos principios también contienen oposiciones y contradicciones. Cuando un individuo atraviesa el proceso de socializarse en el marco de esos dispositivos, es socializado dentro de un *orden*, y también un *desorden*: esa persona vive inmersa en todas las contradicciones, divisiones y dilemas del poder y, por tanto, ella es un potencial agente de cambios.

Hacia una definición de *educación*

Pero entonces, ¿cómo definimos la *educación*? A partir de las consideraciones hasta aquí desplegadas, podemos decir que la *educación* es el *conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad.*

En este sentido, la educación consiste en una práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos por una sociedad en un momento determinado y, a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural, tanto desde el plano individual como desde el social. Si educar supone potenciar el desarrollo de los hombres y de la cultura, entonces el proceso educativo debe ser pensado en su doble acepción productiva y reproductiva, aceptando que, en el acto de reproducción, se sientan las bases de la transformación y la innovación. Esa capacidad de provocar el advenimiento de nuevas realidades debe gobernar la práctica y reflexión en torno a la educación.

Los saberes que se transmiten de una generación a otra, y también intrageneracionalmente, no son sólo, ni sobre todo, saberes vinculados con lo que comúnmente se denomina *saber erudito*. Los saberes a los que aquí nos referimos incluyen, como señalamos antes, formas de comportamiento social, hábitos y valores respecto de lo que está *bien* y lo que está *mal*. Educar implica enseñar literatura, arte, física, pero también, enseñar hábitos y conductas sociales (bañarse a diario, lavarse los dientes, llegar puntualmente al trabajo o a una cita, saludar de una manera determinada, dirigirnos de distinto modo según quién sea nuestro interlocutor). Estos saberes, en apariencia tan obvios, que construyen nuestro día a día, no son innatos; se enseñan y se aprenden en la familia, en la escuela, con los amigos.

Vale ahora una aclaración. Si bien la educación es un fenómeno universal e inherente a toda la humanidad, las formas de educar y los saberes que se enseñan varían de una sociedad a otra y de una época histórica a otra. Por ejemplo: para nuestra sociedad actual, el baño diario es un hábito que se justifica por preceptos de higiene, para evitar enfermedades y por razones estéticas. Pero en la Europa del siglo XVII, se suponía que el baño acarreaba enfermedades y, por tanto, no era considerado una conducta recomendable, excepto para determinadas situaciones muy particulares. Entonces, la gente aprendía el hábito de la limpieza en seco, con toallas sin agua. Vemos así que saberes que hoy se nos presentan como evidentes no lo eran en otras épocas.

En síntesis, la educación es un fenómeno muy amplio que transmite diferentes saberes y adopta distintos formatos en cada época y en cada sociedad. La educación es una *práctica social* y es una *acción*. Es una *práctica*, porque es algo que las personas efectivamente hacen, no es algo sólo deseado o imaginado. Es una *acción* que tiene una direccionalidad y un significado histórico. Y es *social*, en tanto posee ciertas características, entre ellas: es un fenómeno *necesario* para los seres humanos, pues, como hemos visto en los apartados anteriores, no es posible la vida humana sin educación. Además, es un fenómeno *universal*, pues no existe ninguna sociedad o cultura que no desarrolle prácticas educativas. La educación se encarga de la transmisión de *saberes*, en el sentido amplio con que hemos usado el término, e implica *relaciones de poder*. Está generalmente *pautada* o tiene algún grado de *institucionalización*, lo que supone un cierto número de reglas, normas de acción o modelos de conducta tipificados. La educación es, por último, una práctica *histórica*, en la medida en que las formas que la educación adopta varían a lo largo del tiempo.

Desde esta perspectiva, *educación* no es sinónimo ni de *escolarización* ni de *escuela*. Esta última, tal y como la conocemos hoy en día, es un fenómeno muy reciente. A lo largo de la historia, existieron otras formas de institucionalizar la educación; todavía hoy, siguen existiendo maneras no institucionalizadas de educación. Antiguamente, en algunas sociedades, los niños aprendían todo lo que debían saber, por la imitación y el ejemplo, mientras acompañaban a sus mayores en las tareas de caza o de recolección de frutos. No había maestros, ni edificios especiales para la educación. Pero hoy, cuando la escuela tiene un lugar destacado dentro del campo educativo, no ocupa ni siquiera el primer lugar entre las agencias educativas. La familia, la televisión, los diarios, los amigos constituyen también agencias educativas importantes.

Los jóvenes y el saber: los límites de concebir la educación como un fenómeno entre generaciones -

Durante mucho tiempo y aún en la actualidad, hay autores que definen la educación, exclusivamente, como una acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para que estas últimas incorporen o asimilen el patrimonio cultural.

Esta concepción fue adoptada por Émile Durkheim en *Educación y sociología*, su magistral obra escrita a principios del siglo XX. En ella, define la educación de la siguiente manera:

FERRY, Gilles (1993) ¹

Acerca del concepto de formación²

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

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

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

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

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

Entonces **¿qué es la formación?** Es algo que tiene relación con la forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si se puede decir así en español, pero formarse es “ponerse en forma”, como el deportista que se pone en forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo.

¹ Gilles Ferry, pedagogo, una de las figuras fundadoras de las Ciencias de la Educación en Francia, dictó un Seminario en 1996, en la Universidad de Buenos Aires, del cual surgió este Documento, que consta de dos partes. La primera, "Casos y problemática de la educación de adultos", es un trabajo traducido por primera vez al castellano, en el que se presenta la formación docente como un caso particular de la formación profesional. La segunda parte: "La formación: dinámica del desarrollo personal", constituye el Seminario mencionado, desarrollado por el prof. Ferry en 1996, en el marco de la Carrera de Formación de Formadores, y en el que plantea el concepto de formación con una profundidad poco común: "La formación como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios

² **FERRY, G. (1993):** “Pedagogía de la formación” Eds. FFL-UBA. Novedades Educativas, Bs.As. Capítulo 1

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

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

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

Hay un autor francés que se llama Kaës³, que ha demostrado muy bien que las fantasías existentes con respecto a la formación se sitúan entre dos extremos. Uno dado por la fantasía de, la del escultor que crea a un otro a su imagen, lo modela, le da su forma, le da forma a una materia que en ese momento es pasiva, dócil. Un escultor, un modelador que encuentra su placer cuando terminó, realizó lo que tenía en su imaginación y que, como dios, creó un ser a su semejanza.

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

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

Situadas las cosas así y admitiendo, entonces, que **los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí sino medios para la formación**,

³ Kaës, R y Anzieu, D Fantasma et formation. Paris, Dunod, 1976

podemos preguntarnos cuáles son las condiciones fundamentales para que esta dinámica de desarrollo orientada hacia la adquisición de algunas formas se produzca. Es decir, cuáles son las condiciones requeridas para que la formación tenga lugar.

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

Trabajar sobre sí solo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito. Si uno está haciendo un trabajo profesional, uno trabaja para otros; el profesor que da clase trabaja para los alumnos. No se forma. Y me van a decir ustedes, seguramente: si porque desarrolla su experiencia. Y yo les respondo: pero esta experiencia no va a ser formadora para él, sólo lo será si en un momento dado, y en un tiempo dado, trabaja sobre sí mismo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer..., eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo. Pero no se hacen las dos cosas al mismo tiempo. Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo hecho, de hacer un balance reflexivo. **Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación.**

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

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

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

Hay un autor inglés, Winnicott⁴, que desarrollo la idea de espacio transicional que caracteriza el juego de los niños. Cuando los niños juegan al doctor, a la enfermera, etc.,

⁴ Winnicott, D.W. Realidad y juego, Bs As, Gedisa, 1986

no son ni doctores ni enfermeras, pero encuentran la manera y los recursos de figurar esta realidad en sus espacios de juego y convierten así el juego en una manera de acceder a ella. Podríamos decir que han hecho una dialéctica entre retirarse de la realidad para representársela, jugarla, actuarla, y para poder volver a ella y captarla. El proceso de formación es exactamente esto. Es anticipar sobre situaciones reales, y es, a favor de estas representaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad. Winnicott dijo algo muy interesante sobre la manera en que nos preparamos para los roles sociales y profesionales. Preparación que es una parte importante de la formación.

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

Esto es muy obvio en la formación inicial. Pero también se ve muy claramente en la formación anterior a la entrada a un empleo y cuando se trata de la formación continua. Sabemos bien que las acciones de formación continua se efectúan en tiempos y lugares retirados de la realidad profesional. Hay que representarse esta realidad para actuarla... Creo que desde la experiencia que tenemos todos y cada uno, podemos pensar en este momento en que nos preparamos para un rol, donde lo que tratamos es de apropiarnos de él antes de estar confrontados con esta realidad.

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

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

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

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

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

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

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