

Formación de docentes universitarios. Modelo de aproximación teórico para su comprensión

*Luz Amparo Villegas Durán**

Se sabe que el estudio de un fenómeno no puede escapar a la configuración de un recurso metódico. Tal decisión impedirá la elaboración del problema, su comprensión y derivación. Todo modelo es, a la vez, un arquetipo y el terreno donde se desarticulan los componentes del problema. Con él se busca poner a prueba la manera en que funcionan sus partes, lo cual no impide que de éste se deriven otros modelos. El aquí descrito tiene como punto de partida la pregunta sobre la formación de los docentes. Este aspecto, tan radicalmente complejo en la extensa literatura del campo, exige ciertos puntos de reflexión que nos permitan hilar el problema, descomponerlo y analizarlo según las categorías que el modelo promueva. Dada la complejidad del fenómeno que nos ocupa, hemos adoptado, de la mano de uno de los teóricos franceses más destacados de la contemporaneidad, Philippe Meirieu,¹ un modelo de referencia.

* Magister en Administración Educativa. Candidata a doctorado en Educación-Universidad del Valle. Docente titular Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. lvillegama@une.net.co, vallunavillegas@hotmail.com

¹ Philippe Meirieu (Alès, Gard, 1949). Doctor en Letras y Humanidades, ha enseñado tanto en la escuela primaria como en la secundaria. Actualmente es profesor de Ciencias de la Educación y director del Instituto de Ciencias y Prácticas de Educación y de Formación en la Universidad de Lumière-Lyon. Una de sus mayores aportaciones al mundo de la pedagogía de hoy consiste en la teoría y la práctica de la "pedagogía diferenciada". Prolífico escritor, muchas de sus obras han sido traducidas al castellano: *Aprender, sí. Pero, ¿cómo?* (Octaedro, 3a. ed., 2002), *La escuela modo de empleo* (Octaedro, 1997), *La opción de educar* (Octaedro, 2001) y *El maestro y los derechos del niño* (Octaedro-Rosa Sensat, 2004).

En él se presentan los principios y los dispositivos necesarios para encarar, de manera renovada, la formación de quienes tienen el encargo de transmitir los valores, saberes y conocimientos de una sociedad.

Entre los aspectos más sobresalientes del modelo encontramos, por su originalidad, la correlación entre principios y dispositivos. Su tesis central busca comprender la relación que mantienen los profesores con los aprendizajes. Se trata, si se quiere, de interrogar los aprendizajes como el aspecto fundamental de la profesionalidad de un docente. Ciertamente es que la formación de estos actores ha girado en torno a la adquisición de conocimientos. Se ha entendido, desde esta entrada, que un docente ha de dominar los conocimientos necesarios de su campo disciplinar para poder transmitirlos, posteriormente, en los ambientes institucionales, a la ocasión, la institución escolar. Cabe señalar, de otro lado, que si bien el modelo aquí reconstruido está destinado a pensar la formación de los profesores de educación básica primaria y básica secundaria, no es recusable su importancia para la formación de quienes se desempeñan en la Universidad.

En general, nos arriesgamos a desarrollar el modelo, advirtiendo que se trata de un referente. Ello es, el modelo permitirá construir la correlación entre el campo del conocimiento y el campo de saber (gráfica 1)

El modelo de formación propuesto por el pedagogo Philippe Meirieu aparece como resultado de los trabajos que él impulsa desde la década de los ochenta; se inscribe en una de las variantes considerables de su pensamiento. En efecto, entendemos la línea de trabajo del profesor Meirieu en el marco de la Pedagogía Diferenciada (Perrenoud, 1997),² la cual comprendemos con los aportes del teórico francés Louis Legrand, en respuesta a la pregunta sobre los procesos de diferenciación en el sistema escolar francés (Legrand, 1982).³ Este enfoque resume una de las grandes preocupaciones del sistema escolar, el cual se veía, en su interior, confrontado con la presencia y la participación de otras culturas humanas. Se trataba de ponderar cómo un sujeto, dada la relación que mantiene con la cultura originaria, el contexto y las relaciones políticas del Estado francés en lo pertinente a su política de integración de las culturas minoritarias, establece procesos diferenciados hacia el apren-

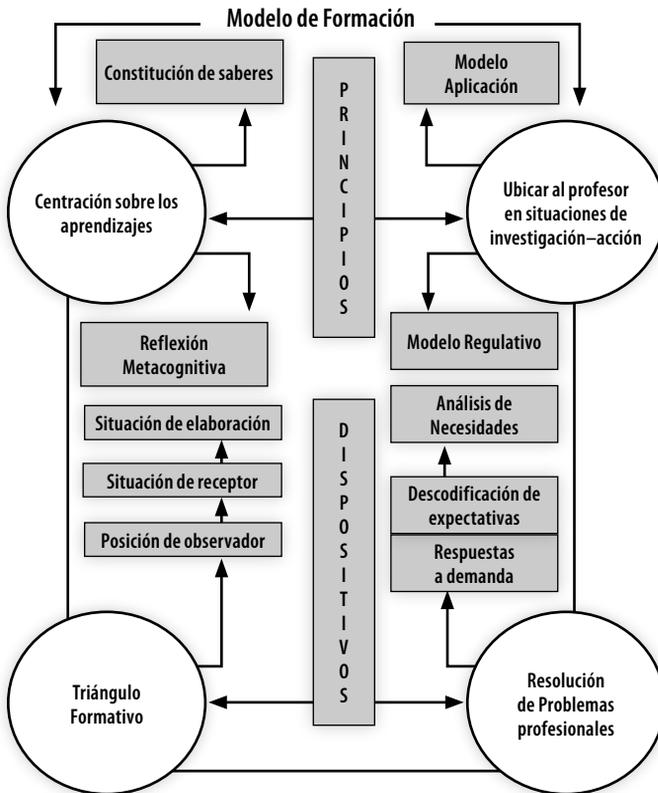
² En este texto encontramos el desarrollo teórico de esta escuela de pensamiento.

³ Este libro aparece como resultado del informe final que este profesor le presentara al ministro Alain Savary.



dizaje (*ibid.*: 35). Indistintamente, todo sujeto, cuando está frente a un objeto de saber, procede de manera original, como lo haría cualquier otra persona. De otro modo, los alumnos aprenden de manera singular, pues ninguno aplica las mismas estructuras intelectuales. Este principio parte la historia sobre el trabajo escolar en dos: de un lado, quedan aquellas corrientes inscritas en el trabajo por objetivos, de otro, surge un marcado interés por comprender el rol de la escuela en la sociedad, el público que ella atiende y, especialmente, qué sujeto aparece como resultado del orden escolar.⁴

GRÁFICA 1. Modelo de formación



⁴ El problema del sujeto toma fuerza hacia mediados de la segunda mitad de la década de los ochenta. Frente a una escuela del individuo, surgirá una escuela del sujeto. Esta categoría será radicalmente importante para pensar el objeto de la escuela en sus múltiples funciones. A manera de ejemplo, consúltese Touraine, 1994: 135-154.



Estos grandes cuestionamientos lograrán instalar otros discursos y nuevas formas de encarar el hecho educativo a través de los aprendizajes y la enseñanza.

En el marco de esta nueva concepción sobre la pedagogía, el profesor Meirieu se dedica, de manera decidida, a ampliar la teoría de la Pedagogía Diferenciada: forjar un camino bastante amplio en el cual se observa una prolífera producción intelectual y teórica. El rasgo general de su obra lo encontramos en el libro *L'envers du tableau: quelle pédagogie pour quelle école?*⁵ En efecto, desempeñándose como profesor de una escuela del este de la ciudad de Lyon (Francia), y luego de haber pasado por las diferentes concepciones de la pedagogía, especialmente por el pensamiento de Freinet, la Pedagogía por Objetivos, hasta llegar a vivir el constructivismo, Philippe Meirieu encontrará, entre muchos otros pedagogos, en Louis Martinand⁶ los referentes teóricos fundamentales para encarar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, la cuestión que no dejará de inquietarlo aparece en el siguiente planteamiento: ¿Cómo conciliar una “didáctica” necesaria de un aprendizaje progresivo y riguroso, y una “finalización” necesaria de un aprendizaje que tiene sentido para aquel que aprende?, ¿cómo transformar nuestros objetivos didácticos *a priori* (en consecuencia, programáticos y artificiales) en obstáculos que el estudiante debe, oportunamente, encontrar en la ejecución de una tarea propuesta?, ¿cómo hacer de tal manera que el encuentro de este obstáculo conlleve a la suspensión de la atracción de la tarea y se vuelva un verdadero objetivo de aprendizaje? (Philippe, 1993, en Meirieu, 1993: 38). Esta cuestión será el objeto de sus más decididas pasiones en el campo de la pedagogía. Con ella buscará demostrar y acrecentar heurísticamente

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

⁶ Este profesor sustenta una tesis de doctorado e introduce el concepto de objetivo-obstáculo. La tesis fue publicada en 1986, en la editorial Peter Lang (Berne Francfort). Este concepto aparece como una de las nociones fundamentales de la Didáctica. Véase el texto de Armando Zambrano (2005). En él se dedica, particularmente en el primer capítulo, a desentrañar los conceptos operantes de esta disciplina.



la hipótesis de interés de la diferenciación pedagógica, a partir de la siguiente cuestión: ¿cómo hacer para que los alumnos acepten, por un momento, la suspensión de sus deseos de saber y se comprometan con el deseo de aprender? (*ibíd.*: 39). Todo el trabajo de reflexión desembocará en la creación del concepto de “grupo-necesidad” (Meirieu, 1985).⁷

En su extensa obra pedagógica se observa cómo él busca comprender, más allá del reduccionismo psicológico, el problema del aprendizaje. No se trata de ponderar otros sistemas de aprendizaje, sino de comprender cómo y de qué manera éste opera en las situaciones de clase. Este aspecto lo llevará a interrogar el lugar de la formación de los docentes, las estructuras más adecuadas para alcanzar tal finalidad. Especialmente admite la necesidad de tomar en cuenta el momento pedagógico; es decir, el reconocimiento de la resistencia del otro como una oportunidad y rechazo de la alternativa culpabilización del profesor y exclusión del alumno; la memoria pedagógica, que define como el conjunto de situaciones prototípicas y de acciones posibles para hacer frente al momento pedagógico, el cual es propuesto a través de la literatura pedagógica; la recolección de indicios en tanto observación de cada uno de los elementos característicos de la situación y discernimiento de los problemas que viven las personas que intervienen en el proceso. Finalmente, construye “la restauración de la unidad”, que definirá como la “circulación narrativa”. Esta restauración permite construir y comprender, en actos, la inteligencia de una relación educativa donde la acción del profesor no es jamás la causa de la emergencia de la libertad del educando (Meirieu, 1985: 256).

Dada la diversidad y complejidad de elementos encontrados en su pensamiento, nos parece oportuno detenernos en los planteamientos donde, sin mayores limitaciones, avanza la importancia que tiene para una sociedad pensar la formación de los docentes. En general, el modelo que inspira este texto es muy potente, pues nos muestra una concepción renovada para pensar un campo tan complejo como el de la formación de los docentes. Es preciso añadir que dicho modelo puede comprenderse como el resultado de las reflexiones que este autor ha hecho sobre los distintos problemas



⁷ Este concepto aparece ampliamente desarrollado en su libro *L'école, mode d'emploi*.

de la pedagogía. El concepto central son los aprendizajes, de ahí su importancia. Asimismo, vale resaltar cómo se centra en la pedagogía, a la que reconoce como el mayor discurso de todos aquéllos sobre la educación. Por lo tanto, consideramos oportuno desglosar los distintos componentes del modelo, buscando alcanzar su comprensión. Encontramos que el modelo del profesor Meirieu busca reconciliar la idea según la cual un docente lo es por los conocimientos que éste adquiere en su formación inicial y la práctica que desarrolla en sus actuaciones.

I. ESTRUCTURA DEL MODELO

De acuerdo con Meirieu, la formación de los docentes debe estar articulada sobre dos principios fundamentales. En primer lugar, debe admitir, como preocupación fundamental, los aprendizajes; en segundo lugar, hay que poner al profesor en situación de investigación-acción. El primero presenta dos polos antagónicos: la reflexión metacognitiva y la reflexión sobre la historia de los saberes. El segundo advierte el modelo regulativo y prescriptivo (Meirieu, 1987: 101-115).

En su conjunto, el modelo, reconstruido, deja ver que dichos principios juegan un papel importante hacia la configuración de la formación de los docentes (Zambrano, 1996: 10-115). Se trata, en efecto, de ponderar la forma en que los procesos de formación, en el discurso de Meirieu, giran de manera sincrónica entre principios y dispositivos. Del lado de los aprendizajes, éstos aparecen referidos a la intencionalidad misma de la formación. El aprendizaje, más allá de la instrumentación, surge como objetivo central en la profesionalidad de los docentes. Así, se considera que el docente lo es porque adquiere el conocimiento necesario para poner a prueba, a través de la batería de recursos cognitivos y conocimientos propios de una disciplina, la transformación de un sujeto. Esta transformación encuentra su explicación en los aprendizajes, entendidos como la capacidad de un sujeto para desprenderse de su estado inicial; es decir, cada vez que el sujeto aprende, se transforma radicalmente. Este aspecto ocupará un lugar fundamental en el modelo propuesto. Para él, el aprendizaje es objeto de observación en la medida en que, cada vez que el



sujeto aprende, el profesor debe tener la capacidad de reflexionar el proceso de manera metacognitiva. Dicha reflexión girará entre lo que aprende un sujeto y el cómo lo hace. Esta última es constitutiva de lo que, en una segunda categoría de este principio, se denomina la historia de los saberes. Así pues, cada vez que el profesor debe transmitir un saber, ha de hacerlo desde la historia encarnada en la epistemología de dicho saber. El desconocimiento de tal historia invalidaría la enseñanza reflexiva. Por lo tanto, formar un docente implica reconocer que él será un profesional de los aprendizajes. Dado que la profesión de un campo procede como resultado de las prácticas de la costumbre, en el caso de los profesores dicha costumbre atañe a los aprendizajes. En consecuencia, este último aparece aquí como la reificación de las costumbres que toda comunidad humana produce en su devenir.

Frente a los principios reguladores, él sugiere la creación de dispositivos de acción. Se trata del triángulo formativo y la resolución de los problemas profesionales. El primero comporta la situación de observación; la segunda alude a la situación de recepción y, finalmente, la situación de elaboración. Con estos tres elementos se busca que el docente en formación inicial y continua pueda, de manera colectiva, reflexionar críticamente la actuación. El segundo dispositivo mantiene, del mismo modo, elementos necesarios para su puesta en marcha, respuesta a la demanda, decodificación de expectativas y análisis de necesidades. A través de cada uno de los elementos de los dispositivos, la reflexión práctica del hacer docente puede ser operada a través de las acciones exteriores e internas, según sea el caso. Los dispositivos del modelo buscan descender a la práctica los dos principios fundamentales.



A. Principio 1: La centración sobre los aprendizajes

Este modelo de referencia es importante pues se aparta de la tradición según la cual formar un docente sólo procede si existe el conocimiento necesario para ser adquirido y transmitido en el contexto del aula de clase (García, 1999). En ella sólo observaríamos una intención por regular las disciplinas en un campo de saber, sin que exista una preocupación mayor por entender “cómo aprenden los sujetos”. Frente a esta hipótesis dominante, apare-

ce la propuesta del pedagogo Meirieu. En primer lugar, hay que centrar la formación de quienes tienen el encargo de contribuir en la formación de un sujeto sobre el aprendizaje. A éste, como ya lo hemos señalado más arriba, lo reconocemos en tanto capacidad de transformación que un sujeto experimenta a lo largo de su vida.⁸ El profesor, más allá de transmitir conocimientos, debe pensar el lugar que éstos ocupan en los procesos pedagógicos. De ahí que en el modelo aparece referido el principio según el cual el aprendizaje procede a partir del vínculo entre historia del saber y análisis sobre las formas y maneras de encarar su transmisión y apropiación (Zambrano, 2001). Este aspecto es de una relevancia sin antecedentes, pues opone la historia de un saber a las formas como éste se transmite en el aula de clase. En este sentido, lo que busca demostrar Meirieu es que el dominio de una disciplina no confiere, de ninguna manera, la capacidad para enseñar (Meirieu, 1985: 102). Por lo tanto, centrar la formación sobre los aprendizajes no significaría, en ningún caso, agregar a la enseñanza tradicional una formación en materia de Psicología Cognitiva o de Psicopedagogía, sino que impone, más profundamente, introducir una reflexión metacognitiva en el conjunto de los cursos que se imparten a los futuros profesores. Pues bien, se observa en este principio la presencia activa del aprendizaje, y ello no es gratuito si se tiene en cuenta que todo el trabajo del profesor Meirieu ha estado orientado a conocer cómo aprenden los sujetos.

El asunto consiste en que un profesor debe interrogarse, con extrema insistencia, el sentido que éstos tienen en la actuación y profesionalidad de los docentes. Un docente lo es más porque examina, desde campos disciplinares conexos, la manera como aprenden los sujetos. Olvidar tal perspectiva induce a un empobrecimiento de los procesos pedagógicos. De otro modo, se lee en este principio que el aprendizaje reorienta la formación del docente, máxime cuando él debe, se quiera o no, trabajar las condiciones de enseñanza. Esto va unido al concepto de educabilidad (Zambrano, 2001: 29-69).

⁸ El concepto de aprendizaje adquiere una connotación especial en los discursos de la Psicología cognitiva. Diferentes escuelas lo definen según la forma como se entienda el lugar del individuo. En nuestro caso, el aprendizaje aparece como un objeto-tarea en las prácticas pedagógicas.



En segundo lugar, es importante reconocer hasta dónde el asunto de los aprendizajes es complejo. Dicha complejidad surge cuando nos preguntamos ¿qué aprende un sujeto y cómo lo hace? Esta cuestión, complementaria en su complejidad, no puede sino ser un punto de partida para encarar, progresivamente, la inquietud hacia una nueva profesionalidad de los docentes. Las dos cuestiones tienen la virtud de recordarnos la dimensión ética en el ejercicio docente. En especial, porque el reconocimiento del otro pasa por preguntarse hasta dónde el otro es necesario para mi propio proyecto de vida. Aquí, observamos a un pedagogo insinuándonos un nuevo derrotero. Se trata de ver en los aprendizajes toda la condición de lo humano, condición que, indefectiblemente, no puede ser sino esperanza en el hacer y libertad en el obrar (Meirieu, 2000).⁹ Esto último sobrepasa el simple trabajo de aquellas ciencias y disciplinas que no cesan de facilitarnos la tarea al decirnos qué es aprender. No obstante, la experiencia de los sujetos señala hasta dónde el acto de aprender se inscribe en una nueva concepción del mundo, del conocimiento y de la circulación de valores y patrones de cultura.

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

⁹ El asunto de los aprendizajes no se limita, en la obra del profesor Meirieu, a instrumentalizar el conocimiento o el saber; se trata de ver, a través de él, un proyecto humano y en consecuencia un llamado a la ética.



1. *Metacognición*

La centración de los aprendizajes busca que el profesor adquiera una capacidad crítica a través de la metacognición. Meirieu la define como la actividad a través de la cual el sujeto se interroga sobre sus estrategias de aprendizaje, poniendo en relación los medios utilizados con los resultados obtenidos (Meirieu, 1994: 187). Queda claro que la reflexión sobre la manera como se aprende es operante en la formación de los profesores. Esta entrada es, a todas luces, esclarecedora para fundar una perspectiva crítica y reflexiva sobre la actuación profesional en el aula de clase. En la medida en que los profesores puedan reflexionar sus prácticas, alcanzarán una mejor capacidad para desempeñarse en su profesión. Se trata de interrogar de manera decidida, junto a ellos, a la vez, la manera como se adquieren dichos conocimientos y al control de dicha adquisición (*ibid.*: 103). Esto último explica por qué en los discursos y teoría sobre la formación de los profesores, Meirieu se interesa por el aprendizaje y la historia de los saberes. Pareciera que esta preocupación tuviera que ver con el lugar que ocupa la Didáctica en su pensamiento, el cual será objeto de debate con otros especialistas en Ciencias de la Educación. De igual modo, se observa que tal interés está atravesado por el proceso que observamos en la constitución y restitución de los aprendizajes (Zambrano, 2001: 79-109). Es precisamente este proceso el que instalará la mayor preocupación en Meirieu. No es del todo fácil interponerlo frente a la hegemonía del disciplinamiento tan característico de las estructuras de formación. Reflexionar los medios que el profesor utiliza para explicar, corroborar, comunicar y generalizar un objeto de saber exige de él un cierto grado de lucidez, el cual no se logra sino tomando distancia de las prácticas, los medios y las intenciones comunicativas que todo objeto de saber supone. Hacer que los docentes adquieran la experticia de la reflexión, aprendan a volver sobre las prácticas discursivas y sepan proponer soluciones a las dificultades que presentan los alumnos amerita un reconocimiento. Especialmente porque entre el discurso disciplinar y las resistencias de los alumnos aparece un objeto de saber novedoso. Se trata de la diferencia entre lo que presupone toda ciencia cuando construye sus teorías y las prácti-



cas didácticas que se ponen en juego para comunicar, eficazmente, el sentido absoluto de la teoría. Este paso, bien conocido en la didáctica con el nombre de Transposición Didáctica (Chevallier, 1991), generaliza un lenguaje científico en un lenguaje común, sin que a lo largo del proceso se pierda la esencia del discurso de tal o cual teoría. Si ello se explica en la Didáctica, en el modelo propuesto por Meirieu se advierte la necesidad de poner a los profesores en situación de reflexión. Ésta va dirigida, particularmente, a los medios y fines, entre los cuales aparecen unas prácticas sustantivas del aprender. Cuando la intención del profesor es transmitir fielmente la estructura de un saber, los medios que utilizará no serán siempre los más eficaces o, incluso siéndolo, no se garantiza que el estudiante aprenda tal estructura. Siempre existirán unas prácticas de acción, atravesadas por estructuras intelectuales que, bien o mal, sobrepasan la intención pedagógica. Es en este orden como el profesor debe aprender a regular las formas de aprendizajes de sus estudiantes, las resistencias y facilidades que ellos expresan a través de los ejercicios y prácticas de aprendizaje. Dicho análisis permitirá al profesor perfeccionar sus dispositivos pedagógicos, entender y comprender las resistencias de sus alumnos, reconocer el mejor camino y potenciar el valor social de la profesión docente. Así, no se trata de transformar a todos los profesores en psicólogos, sino de exigirles tomar en cuenta la dimensión metodológica de los aprendizajes de su disciplina (Meirieu, 1994: 105-106).



2. Constitución de los saberes

Si la metacognición busca que los profesores adquieran una capacidad de reflexión entre los medios y los resultados de un aprendizaje, ella exige necesariamente que el profesor aprenda a reflexionar la historia de los saberes.¹⁰ De otro modo, la enseñanza de un saber disciplinar adquiere un mayor sentido cuando el profesor se interroga cada uno de los momentos históricos por

¹⁰ Los teóricos de las Didácticas inducen la necesidad de conocer la historia de un saber. Para ello se apoyan en la epistemología de la disciplina. Sobre las disciplinas que orientan el discurso de la Didáctica, véase, Zambrano, 2002.



los cuales ha atravesado su disciplina. Esta categoría nos muestra cómo el profesor se inscribe en un doble juego: el de la historia del saber de su disciplina y el de la reflexión entre los medios y finalidades del aprendizaje. Pareciera que este vaivén se presentara en la formación inicial del profesor; no obstante, advierte Meirieu, la experiencia y la práctica de los profesores se inscriben en la adquisición de un saber disciplinar, desconectado, a-histórico y sin identidad. Quienes tienen el encargo de formar a los futuros docentes reproducen la a-historicidad del saber y manifiestan poco interés por conocer cómo ellos aprenden. Esta práctica ha surgido como resultado del dominio que los currículos tienen en las universidades, donde la yuxtaposición de saberes impide una reflexión histórica de los mismos. Además, porque dichos currículos se organizan, en general, a partir de saberes agregados, y los estudiantes deben pasar de un nivel a otro sin que tengan la oportunidad de reflexionar, calmadamente, la génesis de los saberes de la respectiva disciplina. Un profesor lo es porque adquiere la capacidad, en su práctica, de volver sobre lo que enseña. Cada vez que un maestro tiene que enfrentarse a la transmisión de conocimientos, adquiere una capacidad de reflexión que le permitiría advertir la historia de tales conocimientos. Insinuamos dicha capacidad como un referente mayor de la experiencia. Del lado de la restitución encontramos una preocupación mayor por advertir que el esfuerzo del docente se dirige, cualquiera que sea el caso, a pensar las condiciones de transmisión del conocimiento. Este aspecto aparece como preocupación inicial de la Didáctica y las Didácticas de las disciplinas.¹¹ No obstante, en el modelo de referencia se advierte que el profesor lo es por su capacidad para reflexionar cada una de las situaciones en el que el conocimiento ha de ser dialogado con los estudiantes. Por todo esto el modelo, en cuanto que piensa las condiciones del aprendizaje, señala, sin cortapisas, que la formación de los docentes debe tomar en cuenta los aprendizajes como uno de sus principios fundamentales. Centrar la formación de los profesores sobre el aprendizaje implica dialogar

¹¹ En la corriente francesa, se advierte tempranamente el deslinde entre Didáctica general y Didáctica de las disciplinas. La primera tiene por objeto fundar los conceptos y problemas generales de la disciplina; la segunda advierte la manera como se abordan dichos conceptos y problemas en la especificidad de una disciplina (Astolfi y Develay, 1989).

el saber en su historicidad y reflexionar la práctica. Esta última simboliza el terreno donde un profesor y un alumno dialogan, desde sus representaciones, el saber, lo cual supone que cada uno de ellos crea unos recursos intelectuales para poder apropiarse de dicho saber. Esta situación obliga a que los profesores estén atentos tanto a las dificultades como a las facilidades de aprendizaje del estudiante. Entre ellas se anida la metacognición. Por lo tanto, si bien el aprendizaje aparece como uno de los principios fundamentales para la formación de los docentes, es necesario que éstos estén acompañados de otro principio en el cual el profesor debe asumirse como un investigador.

B. Principio 2: La investigación-acción

En muchos aspectos, especialmente en la literatura de las últimas dos décadas, se observa un interés marcado por introducir la investigación como uno de los componentes fundamentales de la formación de los docentes. Extensos trabajos se orientan sobre esta perspectiva (García, 1999: 28-30). Meirieu nos recuerda que la formación de un docente lo es más por su capacidad para reflexionar las condiciones complejas de la enseñanza, los discursos de su disciplina, las situaciones ambientales del aprendizaje y las exigencias medioambientales, que por la presencia de un saber sin historia. Pues bien, enseñar jamás es algo sin historia; todo lo que se transmite obedece a múltiples y complejas relaciones de saber. En cuanto que el papel del profesor es el de transmitir saberes, reflexionar las condiciones de apropiación y observar las formas de apropiación de un saber, él debe ser un investigador de su propia práctica. En esta perspectiva, el modelo que venimos reconstruyendo y describiendo nos advierte que la investigación es como uno de los pilares para la formación de los docentes. Este principio busca oponer el modelo transmisionista, característico de las tradiciones eficientistas, al modelo regulativo propio de los sistemas de formación críticos.

El primero se refiere a la formación desde la transmisión y el segundo a la regulación de los aprendizajes (Meirieu, 1994: 105). Pues bien, aquí la investigación-acción aparece como el centro ordenador del principio. Se trata de reconocer que la formación



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

Desde esta perspectiva, se comprende el principio de la investigación-acción como un campo donde el profesor es, se quiera o no, un actor de su propia práctica. Este aspecto es de una importancia sin precedentes, pues busca que los docentes intervengan, analizando la regulación de su actividad, como actores implicados en los fenómenos. Ello no invalida, creemos nosotros, la postura según la cual el docente también participa en la investigación sobre la educación. Este aspecto abre las compuertas para que ellos sean gestores de lo que Meirieu denomina el saber pedagógico (Meirieu, 1996: 54-61 y 256). Con este principio se rompe la asimetría radical entre el modelo aplicacionista y el modelo regulativo. Propende más por el segundo en cuanto sólo se puede regular un objeto a partir de la conciencia que se tenga sobre él. El docente debe ser formado según este último elemento, lo cual exige que él tiene que ser un actor interesado por los aprendizajes

de sus alumnos, un sujeto que reflexiona la historia del saber y efectúa la metacognición a partir de la regulación del saber objeto de enseñanza.

Como se observa, los dos principios son correlativos en cuanto buscan conectar, coherentemente, la interrogación sobre el origen de los saberes que se busca enseñar, la reflexión sobre cómo se enseña a través de la metacognición. Dichos principios oponen, en un sistema cruzado, la constitución de los saberes y la regulación del aprendizaje. En oposición a la actividad aplicacionista, el profesor devendrá un “sujeto crítico” de su propia actividad. No se tratará de que él imparta ciertos conocimientos y saberes sino que, en un juego de doble entrada, reflexione acerca de cómo y por qué ellos son objeto de la historia, tanto en el campo disciplinar como en la constitución del sujeto. En el campo disciplinar, pues, un saber es el resultado de un arduo trabajo de resistencias y decisiones. Cuando un saber aparece en la escena humana, éste irrumpe como resultado de las luchas que mantienen los sujetos con el campo de conocimiento y los objetos que configuran tal campo. De esta manera, la formación de un profesor debe dirigirse particularmente a la comprensión y el dominio de los aprendizajes, activar una capacidad de análisis crítico respecto de las actividades que efectúan los sujetos para, de una manera personal, apropiárselos. De igual modo, debe estar orientada a promover un sistema reflexivo, en el que los docentes dejan de transmitir unos saberes sin historia y aprenden a centrarse en la regulación que tal actividad supone. Este esfuerzo se comprende en el modelo como regulación del saber.



1. *El aplicacionismo del saber*

El aplicacionismo aparece en un periodo de la historia como el eje articulador de la formación de los docentes. Su presupuesto fundamental traduciría la simple necesidad de equipar, con ciertos saberes, a los docentes. Este presupuesto no se ocupa de la capacidad reflexiva del docente; más aún, organiza su formación a través de un conjunto de conocimientos desconectados, a-históricos y alejados de cualquier interrogación. Este sistema se traduce, en los currículos agregados, a un conjunto de asignaturas, las cuales

no mantienen una unidad entre sí. De otro lado, si bien es cierto que el docente transmite unos saberes, su formación no puede verse reducida a la adquisición de éstos. Este presupuesto será objeto de análisis por parte del profesor Meirieu, quien observa en el “aplicacionismo” una ausencia de historia y de aprendizaje. El profesor no lo es simplemente porque domine unos saberes, sino que su estatuto adquiere mayor relevancia cuando, a través de su práctica escolar y social, reflexiona el saber en su dimensión histórica, social y contextual.

De igual manera, el aplicacionismo aparece como la expresión de un modelo que negaría toda la historia del docente. Cuando a éste se le forma para que transmita los saberes de una disciplina, sin reflexión e historia, se convierte en un sujeto que actúa según un orden establecido. Su rol consistirá en la puesta en marcha de un cierto orden, la transmisión de unos principios impuestos y elaborados por otras agencias y mediaciones sociales. Él adquiere el estatuto de un técnico del saber, pues promoviendo la enseñanza de tales saberes se aparta de su historia para figurar como un instructor del saber social. Este modelo, nos dice Meirieu, es un fracaso en una sociedad que se reclame democrática, porque tal sociedad reclama una escuela del sujeto, una institución donde cada uno tenga la oportunidad de vivir su socialidad de manera crítica, menos impuesta y elaborada por los otros (*ibid.*: 255-264). En general, el aplicacionismo niega cualquier intento histórico del sujeto, reduce su capacidad crítica y lo promueve al rango de instructor. Frente a este presupuesto, surgirá la regulación del saber. No se trata de transmitir un saber sin que éste sea la ocasión de reflexionar, críticamente, su historia, la historia del sujeto, la escuela como contexto y significado mayor para los sujetos.

C. Dispositivo 1: El triángulo formativo

De manera complementaria, se observa que los dos principios fundamentales para la formación crítica de los docentes deben encontrar dispositivos esenciales a través de los cuales se ponga a prueba todo lo anterior. Estos dispositivos se expresan entre el triángulo formativo y la resolución de los problemas profesionales. El primero articula tres categorías importantes. Del lado del triángulo formativo, los



docentes deben ser puestos en situación de observación; ellos deben ser partícipes de la situación de recepción y, finalmente, deben estar dispuestos a vivir lo que Meirieu denomina la situación de elaboración (*ibid.*: 108.). El triángulo formativo busca la descomposición de los puntos de vista en el seno de un grupo de profesores, con el fin de que cada uno los experimente sucesivamente e interiorice la distancia crítica que le permitirá progresar, controlando para ello, cada vez mejor, su conducta (*idem*). El trabajo en grupo es importante aquí. Se considera que la formación continua de los docentes debe, si se quiere, proceder como resultado del análisis colectivo de cada una de las experiencias que vive el profesor.

1. La situación de elaboración

La situación de elaboración busca que el docente, a partir de la secuencia de trabajo sobre un objetivo determinado, aprenda a encarnar en sus actos las intenciones que éstos promueven; se esfuerce para construir un dispositivo didáctico susceptible, a la vez, de poner a los participantes en un proyecto activo de apropiación de la información; permitirles realizar las operaciones mentales requeridas y tomar en cuenta las diferencias individuales en cada una de las estrategias de aprendizaje (*idem*). Tal como aparece expresado, la formación del profesor debe permitir la elaboración de un proyecto consciente, cuyas características serán la posibilidad, en un tiempo real, de construir los dispositivos didácticos necesarios para la puesta en marcha de los aprendizajes. En este sentido, el profesor debe hacer suyo un proyecto genuino en función de los sujetos. Puesto que ello debe, a manera de iniciación, ponerse a prueba con el grupo, el docente debe despejar aquellos inconvenientes que se presentan a la hora de transmitir un saber. La oportunidad en el dispositivo consiste en hacer como si... la cual consideramos apropiada en la medida en que, en el aula de clase, se trata de interrogar la historia del saber y ello exige, se quiera o no, una postura colectiva. Por tal razón, vemos en el dispositivo cómo Meirieu se interesa en la anticipación, asunto que no es del todo fácil de comprender, puesto que ella es menos la intención instrumentalizadora y más la posibilidad de reflexionar los problemas que aparecen frecuentemente en el aula de clase. Por esto,



la fórmula que él avanza busca responder al siguiente interrogante: ¿cómo comprender lo que otro no comprende? (*ibid.*: 109). Esta cuestión es claramente desafiante para nuestros sistemas de representación, dado que siempre hemos considerado la “entrega” del conocimiento sin preguntarnos las posibilidades de tal acto. En esta medida, se trata de “improvisar” actuando en tal sentido. Dice él que un sujeto no llega a improvisar si se toma el tiempo de preparar, de inventariar todos los elementos necesarios y de adquirir el hábito del trabajo eficaz (*idem*). De esta manera, él considerará que los profesores sean puestos en situación de transmitir a sus pares conocimientos que no entran necesariamente en las preocupaciones de estos últimos y sobre cuyos contenidos y procedimientos no tienen ningún grado de dominio. Se trata, en esta categoría, de hacer que los docentes vivan, junto a los otros colegas, la experiencia del aprendizaje a través de la comunicación y el diálogo de sus saberes, de permitirles tomar distancia de tal acto y poner a prueba el esfuerzo necesario para que el otro comprenda lo que no comprende. Entonces se entenderá esta perspectiva, según Meirieu, como el rol del formador (*ibid.*: 110). Sólo haciendo podemos saber en qué somos fuertes y cuáles son nuestras debilidades.

2. La situación de recepción

La situación de recepción explica cómo el profesor no solamente juega el rol de formador, sino que también debe asumir el lugar de quien se está formando. Para ello, debe desplazarse al lugar de receptor de la acción, a través de una secuencia de formación, de tal manera que pueda reaprender a ponerse en el lugar del que aprende y a considerar el “acto pedagógico” desde el interior (*idem*). Puesto que aquel que definitivamente ha olvidado lo que representa la angustia ante lo desconocido, la inquietud de equivocarse, el miedo ante lo ridículo o, más banal aún, la duda frente a una consigna, la mala intención para efectuarla, la dificultad para memorizar, la necesidad de pedir la aprobación del otro, de pararse en un momento dado o de volver atrás... corre el riesgo de apartarse por siempre de las fuentes del conocimiento (*idem*). La formación de los profesores en el dispositivo permite observar



hasta dónde, quien tiene el encargo de administrar los saberes, crear los dispositivos didácticos más eficaces, reflexionar acerca de las condiciones de emergencia del aprendizaje y del saber, debe, antes que nada, estar en la capacidad de recibir de los otros los pro y los contra, aceptar críticamente las insinuaciones y comentarios que lo ayuden en todo aquello que lo habilitará para desempeñarse como docente. Esta perspectiva es bastante novedosa, pues nos recuerda que la mejor forma de aprender es jugando el doble rol de quien sabe y de quien aprende. Meirieu propone que, así como en psicoanálisis existe la inspección y el control, cuya función es observar y vigilar al psicoanalista, deberían existir aprendizajes de control que puedan inspeccionar a los profesores, aunque esto sea un poco doloroso, puesto que aprender no se produce de manera aislada y quien es profesor debe siempre acordarse de esto (Brouet, 1988: 12, en Meirieu, 1987). La situación de recepción aparece en el dispositivo que nos ocupa como el punto de referencia en el que los profesores, en formación continua, deberán estar en capacidad de reaprender todo aquello que, a simple vista, pareciera objeto de la práctica. Ciertamente, cambiar de rol permite al sujeto asumir todo aquello de lo que, no siendo consciente, puede aparecer como evidente. Esta situación se asimila a la toma de distancia característica de la pedagogía, pero es una distancia que se instrumentaliza cuando aparece la necesidad de reflexionar, colectivamente, la práctica y los placeres del enseñar. Esto último conduce, indefectiblemente, a la consideración posible de poner al sujeto en posición de observador.



3. La posición de observador

En efecto, encontramos en el dispositivo una ingeniosa idea al considerar que, si bien es cierto que el profesor en formación debe asumir la situación de recepción y de elaboración haciendo y jugando el rol del que aprende y del que enseña, es importante reconocer el lugar que ocupa, en este dispositivo, la observación. Al respecto, Meirieu nos dice que nunca es fácil llevar a los docentes a esta dimensión, pero puesto que todos asumen en el aula de clase las anteriores situaciones de alguna manera, se hace necesario instalarla en el triángulo formativo. “En efecto, en la medida en

que el otro aparece como una especie de ‘doble’ respecto a mis actitudes y aptitudes, facilita avanzar la idea según la cual, para integrar mejor los puntos de vista del otro, es necesario actuar como si... Puesto que cada uno de nosotros percibe mejor los errores en los trabajos del otro, la posición de observador afina mi mirada y acrecienta mi lucidez. Dado que he sido observador, acepto mejor la expresión del otro y puedo, inclusive, llegar a interiorizar su punto de vista, a condición de que el otro interiorice los míos” (Meirieu, 1996: 110). De esta forma puede instalarse un diálogo fecundo entre formadores, quienes se están formando y observadores. Este trabajo, acompañado por una rejilla de análisis y una secuencia de formación previamente diseñada, permitirá a los participantes alcanzar una cierta distancia respecto de su propio trabajo. Puede ser, incluso, que este ejercicio permita a cada uno realizar un diálogo personal según la fórmula “profesor-aprendiz-regulador”, la que para este pedagogo constituye la dinámica misma del acto pedagógico (*ibíd.*: 111). Pues bien, observamos en esta categoría una fuerte inclinación por instalar en la formación de los docentes el triple rol: aquel que enseña, el que aprende y quien regula sus propias prácticas. Estas tres categorías aparecen organizando el campo del dispositivo y contribuyen al desarrollo de una conciencia crítica respecto del actuar.

D. Dispositivo 2: La resolución de problemas profesionales

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



a partir de su identificación. La segunda se refiere a la decodificación de las expectativas que, tanto los docentes como aquellos que tienen el encargo de su formación continua, deben identificar en función de una mejor profesionalidad. En consonancia con esto último, Meirieu sugiere una tercera dimensión, la cual estaría dirigida a responder a todas las demandas que los docentes tienen respecto de su formación. Estas tres dimensiones organizan en su conjunto el dispositivo señalado (*ídem*).

1. *Análisis de necesidades*

En contraposición a la noción de interés, frecuentemente utilizada en pedagogía, el análisis de necesidades se presta para muchas confusiones y manipulaciones teóricas. Esto da pie a identificar las necesidades superficiales provenientes de los condicionamientos exteriores que imponen, muchas veces, los grupos minoritarios; las necesidades profundas concomitantes con los ideales de las instituciones o formadores de profesores. A pesar de todo esto, la noción de necesidad aparece como uno de los factores decisivos en la formación de los docentes. Se trata de objetivar aquellas condiciones inherentes a la práctica y la teoría de la formación. Especialmente se observa cómo, a lo largo de los discursos sobre la formación de los docentes, la necesidad emerge como una categoría fundamental (Kauffman, 1990). En décadas pasadas se registraba como un discurso supremo a través del cual el docente era visto como un sujeto de necesidades metodológicas, instrumentales, pedagógicas o de evaluación. A la par, éstas estaban orientadas a la solución de un conjunto de deficiencias metodológicas. Bien el docente exigía una formación continua en diversos campos, bien dicha formación aparece en la normatividad como resultado de la preocupación social hacia una mejor cualificación del actuar docente. Así, el concepto necesidad, que durante mucho tiempo orientó las estructuras de formación, deja ver cómo el docente estaba supeditado a un número indeterminado de consideraciones exteriores a su práctica. Dichas consideraciones se hacían objetivas una vez que procedían los informes sobre el sistema educativo. Pocas veces la práctica y el discurso del docente eran tomados en cuenta, menos aún sus expectativas. Por este motivo,



el profesor Meirieu nos advierte que, si bien es cierto que el concepto de necesidad fue valioso durante algunas décadas, reducía, a la postre, la identificación objetiva de aquellos problemas que enfrentaban los profesores en el ámbito escolar. Se trata más de ponderar desde la práctica objetiva del docente, y menos desde las derivaciones que algunos estudios sobre los sistemas educativos infieren como resultado de “evaluaciones externas al sistema”.

En respuesta a la necesidad, el profesor Meirieu señala que, cada vez que la expectativa aparece en el discurso del docente, surge un indicador valioso, mucho más real que la simple clasificación de necesidades. Así, el trabajo sobre la formación de los profesores debe estar articulado, en concordancia con el dispositivo anterior, sobre sus expectativas. Ello lleva a considerar, hipotéticamente, que antes de actuar, el profesor vive un conjunto de esperanzas que, de algún modo, no corresponden con su idea de escuela.

2. *Decodificación de expectativas*

La expectativa aparece ligada en los usuarios como un calificativo implícito, puesto que cuando se analizan las necesidades, al mismo tiempo se decodifican las expectativas. Esto es, se trabaja a la vez sobre el síntoma y la enfermedad (Meirieu, 1996: 111-112). Por lo general, en este doble acto, el sujeto aparece en su dimensión personal. Desde luego, tal como lo advierte este pedagogo, entre la necesidad y la expectativa se anida un conjunto de señalamientos que ponen en situación de crisis tanto a la institución como al mismo sujeto. Por qué y cómo la institución puede evaluar las necesidades de sus profesores, advertir el análisis de las mismas so pretexto de inducir mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta cuestión no escapa a la doble relación ética entre aquel que analiza y el analizado. De qué poder está revestido el sujeto que analiza las necesidades de otro y sobre qué presupuestos efectúa los diagnósticos sobre el analizado. De esta forma, aparece como centro del fenómeno la necesidad de que tanto la institución como sus actores docentes aprendan a decodificar las demandas. Ello exige el rigor mediador de tal actividad, la rigurosidad de una metodología y el esfuerzo para



que los individuos comprendan y dominen los problemas profesionales a los que se confrontan. De otro modo, la actividad sugerida no se queda en la identificación de las necesidades, sino que busca resolver, a través del juego del sentido, la experiencia y la percepción que los sujetos pueden identificar realmente en sus expectativas. Éstas están orientadas hacia el mejoramiento pedagógico y didáctico, entre las cuales se incrusta la verdadera profesionalización de un maestro.

El docente lo es más por la capacidad para resolver problemas inherentes a su actividad que por el “título” que ostente. Por lo tanto, todo trabajo de análisis de necesidades debe estar dirigido a comprender sus demandas pedagógicas y didácticas y las formas como éstas encuentran un terreno fértil en los contextos institucionales. Es que la profesión docente, cualquiera que sea su nivel, se dirige a solucionar los problemas ligados con la dificultad de los aprendizajes, los problemas de representación entre el saber y el saber científico, los contextos donde el discurso pedagógico tiene asiento, los ambientes institucionales y las relaciones entre comunidad y escuela (Perrenoud, 2000). Por ello, el modelo que propone Meirieu es importante en la medida en que advierte la manera en que el proceso de formación debe articular, en su segundo dispositivo, la resolución de problemas profesionales. Dichos problemas, como ya lo hemos advertido, aluden a los aprendizajes. La mayor parte del tiempo se perfilan allí las formas metodológicas y menos los problemas que encuentran los docentes más experimentados. Así, siguiendo con el modelo, parece ser que la formación de los docentes debe tomar en cuenta la resolución de los problemas profesionales, apoyándose para ello en los docentes más experimentados. Esto sugiere, de algún modo, establecer un ámbito real de formación, traer y tratar aquellos problemas que encuentran los docentes cuando están frente a frente ante un sujeto que aprende. Los ambientes institucionales, las relaciones distantes y tensas, muchas veces, entre los sujetos, profesores y administrativos, las distribuciones de poder en el aula de clase, etc., en cada situación, aparece una forma de actuación difícil de codificar, imposible de tipificar en discursos. Para ello, es importante que los procesos de formación tomen en cuenta la experiencia de quienes han asumido el riesgo de en-



frentar, sin saberlo, las situaciones pedagógicas. En tal virtud, el modelo propone trabajar y centrar la atención en lo que Meirieu denomina respuesta a la demanda (*ídem*).

3. Respuesta a la demanda

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

En consecuencia, la respuesta a la demanda sintetizaría cada una de las anteriores categorías de acción. El dispositivo se nutre de la práctica concreta de los profesores más avanzados, vincula la relación saber-didáctica y la idea que cada docente tiene sobre la formación de sus alumnos. Este aspecto es muy importante pues resume la idea que muchos actores hemos tenido sobre la

formación de los docentes. En algunos casos hemos sentido la necesidad de invitar a los profesores que, a nuestro juicio, son los mejores, para que compartan la experiencia de formación a través del diálogo de los problemas que ellos encuentran con mayor frecuencia. Esta alternativa aparece como novedosa, toda vez que para nuestro medio la experiencia del otro no cuenta. Nuestros dispositivos de formación se articulan a unos discursos supremos, tejidos con los recursos teóricos de quienes, por alguna ocurrencia extraña, se dan a la tarea de escribir sobre un campo tan complejo como el que nos ocupa.

El modelo descrito denota, implícitamente, la pregunta sobre formación. Si bien es cierto que el modelo alude a la formación de los docentes, éste se restringe a la separación de ciertos principios (reflexión sobre los aprendizajes y la investigación acción) y dispositivos (triángulo formativo y resolución de problemas profesionales). El juego entre principios y dispositivos deja entrever que la formación es más un acto de experiencia, sentido y percepción entre sujetos. La idea de institución emerge aquí como el epicentro de la formación; no obstante, son los sujetos quienes, desde sus actuaciones, reafirmarían la experiencia al comunicarla, al decir cómo han sido cada una de sus prácticas y las posibilidades de profundizar en determinados campos de acción.

Finalmente, es necesario resaltar cómo, con este modelo, el profesor Meirieu desarrolla toda su concepción sobre la profesionalidad de los docentes, y nos alerta, de manera original, sobre la necesidad de orientar la formación entre dos grandes ejes: el de la didáctica y el de la pedagogía. La primera se refiere a los cuestionamientos sobre el aprendizaje, la segunda a la manera como éstos deben ser entendidos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astolfi, Jean Paul y Michel Develay. *La didactique des sciences*, París, Puf, 1989, Coll. "Que sais-je?"
- Brouet, O. "En apprenant le violoncelle", en *Cahiers Pédagogiques*, 269, diciembre, 1988.
- Chevallar, Yves. *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1991.
- García Llamas José Luis. *Formación del profesorado: Necesidades y demandas*, Barcelona, Editorial Praxis, 1999.
- Kauffman, Rogers A. *Planificación de sistemas educativos*, México, Trillas, 1990.
- Legrand, Louis. *Différencier la pédagogie*, París, Scarabée, 1982.
- Meirieu, Philippe. *L'école, mode d'emploi*, París, Esf, 1985.
- Meirieu, Philippe. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, París, Esf., 1987.
- Meirieu, Philippe. *L'envers du tableau: quelle pédagogie pour quelle école*, París, Esf, 1993.
- Meirieu, Philippe. *Apprendre... oui, mais comment?*, París, Esf, 1994, 12a. ed.
- Meirieu, Philippe. *La pédagogie entre le dire et le faire*, París, Esf, 1996.
- Meirieu, Philippe. *La opción de educar, Ética y Pedagogía*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- Perrenoud, Philippe. *La pédagogie différenciée*, París, Esf, 1997.
- Perrenoud, Philippe. *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, París, Esf, 2000.
- Touraine, Alain. "L'École du Sujet", en *Savoir et Savoir Faire, Les entretiens Nathan*, París, 1994, pp. 135-154.
- Zambrano Leal, Armando. *Elementos desde una comprensión crítica de la educabilidad, la enseñabilidad y la pedagogía como disciplina fundante, poligrafiado y no publicado*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 1999.
- Zambrano Leal, Armando. *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*, 2a. ed., Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001.
- Zambrano Leal, Armando. *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002.

Zambrano Leal, Armando. “Conocimiento, saber y pensamiento: Contribución a la didáctica de las matemáticas”, conferencia central, Primer Simposio Venezolano de Educación Matemática, Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes, 2004.

Zambrano Leal, Armando. *Didáctica, pedagogía y saber*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2005.

