

REVISIONES

Formar en pedagogía. Sí, ¿pero cómo?

Training in pedagogy. Yes but how?

Formar em Pedagogia. Sim, mas como?

Jean Houssaye

Universidad de Rouen. Laboratoire CIVIIC
Correo electrónico: jean.houssaye@univ-rouen.fr

RESUMEN

A lo largo de la historia, la especificidad de la pedagogía ha sido negada u ocultada en reiteradas ocasiones, aunque paradójicamente su propia historia ha sido la de resistir, prueba de que su naturaleza no puede ser negada. En este artículo entenderemos la pedagogía como la reunión mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica por la misma persona en la persona que se forma. Proyectamos que la propia formación pedagógica inicial no puede escapar a esta naturaleza de la pedagogía en tanto su objetivo apunta a que el pedagogo que se forma reflexione sobre lo que hizo o lo que hicimos. Solo a partir de dicha reflexión podrá constituir su saber-hacer desde su propio hacer. De esta forma, constatamos que el saber pedagógico existe, que es problemático y muy frágil, pero que corre el riesgo de perderse en cinco ilusiones que analizaremos.

Palabras clave: pedagogía, formación, profesor, praxis, alternancia.

ABSTRACT

Throughout history the nature of pedagogy has been denied on several occasions, although paradoxically its own history has been about resisting. In this article, we will understand pedagogy as the mutual and dialectical meeting of theory and practice by the same person, and the same person who is formed. We project that own initial teacher training can not escape this kind of pedagogy insofar as its aim points to the pedagogue formed to reflect on what he/she did or what we did. Only starting from this reflection may constitute their knowledge - from their own making. In this way, we see there is pedagogical knowledge, which is problematic and very fragile, but runs the risk of being lost in five illusions.

Key words: education, training, teacher, praxis, alternation.

RESUMO

Ao longo da história, a especificidade da pedagogia tem sido negada ou ocultada, embora, paradoxalmente, sua história tem sido a de resistir, provando que sua natureza não pode ser negada. Aqui, pedagogia é entendida como a reunião mútua e dialética da teoria com a prática pela mesma pessoa e na pessoa que é formada. Projeta-se que a própria formação pedagógica inicial não pode escapar a esta natureza pedagógica, na medida em que seu objetivo aponta para o pedagogo que cria reflexão sobre o que ele fez ou o que fizemos. Só a partir dessa reflexão poderá constituir seu saber-fazer, partindo de sua prática. Desta forma, constata-se que o saber pedagógico existe, que é problemático e muito frágil, mas corre o risco de perder-se em cinco ilusões que serão analisadas.

Palavras-chave: educação, formação, professor, práxis, alternância.

1. INTRODUCCIÓN

Definimos la pedagogía como la reunión mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica por la misma persona, en la misma persona. Consideramos que los saberes en educación siempre emanaron de dos fuentes a lo largo de los siglos: la fuente de los “sabios” y la fuente de los “que hacen”. A los sabios los reconocemos dentro de los saberes creados sucesivamente por los filósofos, los teólogos, luego los científicos; por lo tanto son los especialistas de un área quienes tomaron la educación como objeto a partir de su epistemología respectiva. A los que hacen, en cambio, los reconocemos en los que llamamos pedagogos, o sea practicantes-teóricos de la acción educativa.

En este artículo sólo tomaremos en cuenta los saberes pedagógicos, sabiendo sin embargo que formar a un pedagogo no puede reducirse a estos únicos saberes. Nuestro punto de partida es que este saber-hacer siempre supone un saber a enseñar, dado que los contenidos a enseñar no llevan en sí mismos la manera de enseñarlos. Dicho de otra manera, sigue habiendo un tipo de saberes que vamos a llamar pedagógicos, y que requieren un aprendizaje específico, una formación específica. Entonces ¿cómo formar en pedagogía? Nos referiremos aquí a la formación pedagógica inicial porque es mucho más emblemática de la naturaleza, de las condiciones y de las dificultades de la formación pedagógica.

2. NATURALEZA DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA INICIAL

Partiremos de una observación establecida hace algunos años como respuesta a la pregunta siguiente: ¿qué nos enseña la investigación en educación contemporánea sobre la formación inicial de los profesores? Huberman, un especialista reconocido de la materia en la época, no dudaba en escribir: “la investigación empírica actual tiende a confirmar la idea de que la formación inicial, en su forma usual, es relativamente inoperante.

Estas investigaciones se volvieron relativamente redundantes, es decir que producen datos semejantes en contextos diversos, en momentos diferentes y a través de métodos de investigación muy variados. También existen investigaciones que indican dispositivos más adecuados, “Sin embargo, estos dispositivos permanecen en la periferia de las instituciones principales, al parecer porque llaman a mayores reestructuraciones que superan las energías y voluntades de las instituciones vigentes” (Huberman, 1987: 13). Al menos, podemos decir que estas palabras de Huberman ya no son actuales y que, desde entonces, los nuevos saberes creados han llegado a modificar los dispositivos.

Sin embargo, para el ejemplo francés podemos afirmar que asistimos desde 2009 a una regresión de la formación inicial de los profesores, bajo pretexto de una “masterización”. Quedémonos con lo que nos decía nuestro autor, que por lo menos tiene el mérito de ser claro ¡la formación pedagógica inicial es inoperante! Y podemos dejar de una vez la pregunta afirmando que sólo puede serlo, aunque la salida sea elegante, porque de todas formas algunos lugares tienen como función esta misma formación pedagógica.

Al suponer que semejante formación sólo puede ser inoperante, queda por determinar entonces hasta qué punto debe serlo. Nos encontramos entonces en presencia de una crítica al menos indirecta de la formación inicial, sobre todo respecto a lo que concierne a la gestión pedagógica del grupo clase. Por supuesto, es posible que un novato nunca esté “bien” preparado, que la toma de sus funciones o del cargo siempre sea un choque

que representa un salto cualitativo importante, sea lo que sea, la calidad de la formación recibida no impide, siempre según Huberman, que sabemos cómo favorecer un inicio más tranquilo. Varios estudios muestran que la formación inicial puede desembocar en una toma del cargo que suscita muchas menos preocupaciones iniciales (¡y no vayamos a decir que la calidad de la intervención esté vinculada con una mayor dosis de preocupaciones!).

Contentémonos con destacar muy rápidamente tres características que permiten definir tales formaciones que a continuación desarrollamos. Primero, se trata de un dispositivo “clínico” de formación que permite al futuro formador enfrentarse con situaciones reales individuales o colectivas, respecto a las cuales realiza el ciclo siguiente: diagnóstico, hipótesis, decisión, intervención y control de los efectos.

Los formados deben poder mirarse haciendo, obteniendo un feed-back, y sobre todo pudiendo volver a hacer y obtener un nuevo feed-back. No basta entonces practicar, observar al otro, pedir o recibir un feed-back, también es necesario poder conversarlo, respecto a preguntas u observaciones precisas (lo cual condena la mayoría de las prácticas o seguimientos de prácticas actuales).

En un segundo lugar, se impone que la toma de responsabilidad debe ser progresiva. El sistema prácticas-formación metodológica (tramas tipo) – formación teórica (clases o conversación) es inadecuado, porque hace de las prácticas unos ejercicios de “sobrevivencia” que desembocan en un pragmatismo generalizado y no en un profesionalismo diversificado; en cuanto a los ciclos teóricos, desconectados más a menudo de esa experiencia, tienen sobre todo un estatus de oasis. La secuencia que lleva al formado al dominio progresivo de la profesión es más bien la siguiente: periodos de observación, periodos de toma de cargo mínimo (un alumno, un grupo, un taller), periodos de toma de cargo más fuerte, periodos de toma de cargo entero, todo este conjunto con un seguimiento constante y organizado.

En último lugar, destacaremos que la toma del cargo se hace de manera aún menos problemática cuando el joven en formación dispone de una variedad de modos de animación del grupo. En resumen, si lo podemos decir, aunque el cuadro de los resultados de la formación pedagógica inicial sigue siendo más bien oscuro, todavía podemos tener esperanzas. ¡Algo es posible!

Después de haber hablado de esta observación referida al fracaso de las instituciones de formación inicial, podemos ir más lejos enfocándonos un poco más que en nuestra introducción, es decir en el término mismo de pedagogía, ya que es éste el que justifica el trabajo. Plantearemos que el saber pedagógico existe, que es problemático y muy frágil, pudiendo perderse en cinco ilusiones de saber o de saber-hacer:

- La primera ilusión del fundamento del saber pedagógico es la del saber disciplinario: soy “sabio” en tal asignatura, y por ende soy “sabio” en el saber-hacer de esta asignatura (“sé” de las matemáticas o de la psicología del niño, entonces sé cómo hacer que las adquieran los formados).
- La segunda ilusión es la del saber didáctico: soy especialista de la comprensión del cómo-hacer-saber tal saber disciplinario, y por consiguiente puedo deducir el saber-hacer del saber (“sé” cómo hacer que se sensibilicen a los fenómenos de grupo dentro de la clase o a las representaciones del tal noción, y entonces sé cómo hacer que gestionen a un grupo de niños o que superen esas representaciones).
- La tercera ilusión es la del saber de las ciencias de la educación: soy capaz de entender cómo funciona, bajo un ángulo u otro, con tal óptica o tal otra, la situación educativa; puedo entonces aclarar el saber-hacer e incluso quizá registrar este saber-hacer en todo conocimiento

de causa (“sé” de la psicología del niño y entonces sé cómo hacer que los formados se las arreglen bien con los niños).

- La cuarta ilusión es la del saber de la investigación: sé cómo hacer entender, por medio de tal o cual herramienta cualitativa y/o cuantitativa, y estimo que este hacer saber es un buen método de descubrir el saber-hacer, un poco como si la experiencia se redujera al experimento (“sé” construir y evaluar de manera precisa, en términos de referenciales de objetivos, el proyecto de una intervención, y entonces sé enseñar a que funcionen en situación).
- La quinta ilusión es la del saber-hacer: en mi situación profesional, hago o hice la prueba de mi saber-hacer y entonces estoy calificado para el hacer saber (soy o fui un buen profesor y entonces estoy calificado para formar a los demás).

Si bien es posible que el saber pedagógico se enriquezca de esos diferentes saberes, no puede reducirse a ellos, porque tiene una especificidad. De hecho, fundamentar una formación en esas competencias es no respetar la naturaleza del saber pedagógico.

Por cierto, esto no significa para nada que, en los lugares de formación, no haya saber adquirido. Y, después de todo, cuando funcionamos sobre esas ilusiones, este saber adquirido quizá no sea malo. Semejante formador va a hacer que sus formados estén muy preparados en las etapas del desarrollo del niño, las representaciones iniciales, el conocimiento de los diversos métodos pedagógicos, el efecto maestro, etc. Tales saberes no hacen daño. Sin embargo, respecto a la práctica pedagógica de los formados, este saber no les “servirá” de nada, no se podrá usar, no les preparará en cómo hacer, incluso podrá servir de saber pantalla.

2.1. UNA FORMACIÓN PEDAGÓGICA PROPIAMENTE TAL

Un formado incluso podría estar muy satisfecho con la formación recibida en una institución de formación, sobre todo con los saberes que adquirió o respecto a la experiencia de grupo recibida. Sólo que estos saberes no le conciernen directamente como aprendiz, lo que es sin embargo el porqué de su presencia en ese lugar de formación. Y es aquí donde abordamos el carácter inicial de la formación pedagógica bajo un rasgo esencial: los aprendices sólo pueden creer lo que les decimos y aprovechar lo que les enseñamos si esto les concierne directamente y se inscribe en lo que ellos hacen.

Sólo el hacer, el suyo, puede ser válido y hacer sentido. Pero, después de todo ¿esto no será normal? Porque están aquí para tratar de hacer y adquirir este saber-hacer problemático, para elaborar su saber a partir de su saber-hacer. La formación pedagógica inicial, entonces, no puede escapar a la naturaleza de la pedagogía, si queremos considerar que ésta es esta reunión mutua de la teoría y de la práctica por la misma persona, en la misma persona. Si las cinco ilusiones que acabamos de presentar funcionan como etapas en este lugar es precisamente porque no respetan la naturaleza de la formación pedagógica inicial. Lo cual provoca que a los pedagogos, formadores o formados les cueste entender todo esto.

Un futuro pedagogo sólo puede constituir su propio saber-hacer a partir de su propio hacer; sólo con esta base es que el saber, esta vez como elaboración teórica, se constituye. No podemos romper esta base. Los jóvenes formados están en la búsqueda de “recetas”, de “rutinas”, de herramientas pedagógicas, que les permitan reconocerse en un primer saber-hacer, cierto saber-hacer. Porque los jóvenes en formación necesitan adquirir lo que no tienen, a saber la “experiencia”, entendida esta como el conocimiento adquirido por

la prueba personal que hacemos con las cosas de la educación. Pensamos que podemos incluso decir que la especificidad de una formación pedagógica, que sea inicial o continua, no es reflexionar sobre lo que vamos a hacer, tampoco sobre lo que debemos hacer, sino más bien reflexionar sobre lo que hicimos ¿No han funcionado los movimientos pedagógicos sobre esta base?

En pedagogía, la experiencia es primera, incluso para un novato, sobre todo para un novato. Entonces será útil e importante todo lo que suscita en un aprendiz una experiencia, o bien un saber-hacer que cubra por lo menos tres elementos: primero un saber del saber-hacer (en tal situación, lo hice así y dio como resultado tal cosa). Segundo: un saber para el saber-hacer (tal experiencia hecha en tal circunstancia quizá se pueda repetir en tales otras ocasiones). Tercero, un saber a partir del saber-hacer, saber que refiere a esa reflexión y esa teorización propias de la articulación teoría-práctica en pedagogía. La experiencia es, por ende, a la vez un pre requisito, un medio y un objetivo en formación inicial.

3. NATURALEZA DE LA FORMACIÓN DEL RAZONAMIENTO PRÁCTICO

Es necesario pensar entonces la formación como una experiencia. Diferentes corrientes se inscriben en lo que llamamos la formación “experiencial”, es la que Rousseau ya declaraba en su educación a través de las cosas, que se distingue a la vez de la simple maduración y de la educación por los hombres. Sin embargo, no nos engañemos: la formación a través de la experiencia no suprime al formador, sólo lo desplaza dentro del dispositivo de formación. Los formadores siguen ahí, pero están al servicio de lo que surge por el dispositivo experiencial creado (que, de hecho, nunca es un dispositivo experimental en el sentido científico del término).

¿Cuáles son las características de semejante formación experiencial? En un primer lugar, la experiencia es englobante, es un proceso que implica todas las dimensiones de la persona (lo afectivo, lo racional y lo corporal siempre están estrechamente vinculados). La persona en formación aparecerá como “masiva”, llena de su realidad, llevando toda su experiencia y poco alejada de su mundo. En un segundo lugar, la experiencia articula continuidades y rupturas, capitalización de los conocimientos y prueba de la novedad, destrucción de la experiencia inmediata y reelaboración reflexiva, resistencia a las tomas de conciencia y aperturas sobre incertidumbres. En un tercer lugar, la formación experiencial se opone a la formación institucional, en la medida en que ésta parece separar el aprendizaje de la experiencia, anteponer la experiencia (práctica concreta) con lo que se presenta como un aprendizaje, una preparación, a riesgo de querer después “retomar” la experiencia en un nuevo aprendizaje (a la vuelta de la práctica).

Al mismo tiempo, esta noción de experiencia es ambigua, porque remite tanto a lo experimental como a lo experiencial. El primero funciona sobre el paradigma de la experimentación científica, el segundo sobre el paradigma hermenéutico, es decir aquél que se caracteriza por una búsqueda del sentido.

La estructura subyacente de la formación se inscribe a menudo en el paradigma experimental (saber-aplicar-controlar). Incluso la Nueva Educación alimentó este esquema. La riqueza de la psicopedagogía es la prueba de esto. El modelo experimental supone así que partimos de conocimientos establecidos (sobre la psicología del niño, sobre el orden de los saberes, sobre los fenómenos de grupo, sobre las representaciones de los alumnos,

etc.) para que los adquieran los practicantes en un lugar específico adecuado (el centro de formación), de modo que estos últimos puedan aplicarlos (reutilizarlos de manera adecuada) durante la experiencia (las prácticas).

¿Tal esquema de formación excluye totalmente el saber experiencial en el transcurso de la formación teórica? No, si el practicante ya tiene una experiencia real de la formación educativa para la cual se prepara (como alumno por ejemplo). En este caso estaríamos más, de hecho, en un proceso de formación pedagógica permanente que inicial, lo cual permitiría al dispositivo encontrar o conservar su sentido. Pero, cuando el practicante sólo tiene una experiencia previa y limitada sobre lo que refiere la formación o cuando su experiencia anterior no se corresponde con lo que tratamos de enseñarle, el modelo de formación experimental se revela rápidamente inadecuado en términos de formación pedagógica (no necesariamente en términos de necesidad institucional). ¿Significa esto que ningún experiencial está adquirido a lo largo de la práctica concreta? De ningún modo, pero quizá no sea el que esperamos. Sin embargo, es necesario recordar que, en la misma Nueva Educación, algunas corrientes siempre rechazaron el modelo experimental para preconizar el modelo experiencial; muchas corrientes pedagógicas todavía vivas lo prueban, ya sea que se trate de Freinet, de Oury, y de muchos otros (si sólo hablamos de Francia).

Cuando nos inscribimos en un modelo experiencial de formación, no damos la prioridad (en el sentido de primer momento del dispositivo) al saber por sobre la realidad de la cual encargarse, sino al enfrentamiento con esta misma realidad. Lejos de estar apartado, el formador tiene al menos una doble función: impedir que la realidad esté olvidada, cubierta por lo ficticio; colocar al formado en contacto con una realidad, y de otro modo que él dé la anticipación, dé la previsión o dé la proyección. Lo cual significa que, en el acto mismo de formación, tenemos una tríada (inmediatamente presente): formador/practicante/realidad. Es esta última la que anuncia los términos del problema, no el formador.

Dentro de la exploración de los elementos y obstáculos de la situación que favorece el formador, el practicante de hecho se enfrenta con la realidad, no con el formador como tal, lo que permite evitar las trampas de la relación dual, el cara a cara de dos voluntades o el juego de espejos de dos fantasmas. Entonces se crean las mediaciones. Por supuesto, la disimetría formador/formado forma parte del orden de las cosas, pero se arriesga a agotarse en la constatación de una superioridad de conocimientos que no sería capaz ella sola de justificar ningún poder.

Una formación experiencial puede describirse como el conjunto de las situaciones donde los formados, a través de los formadores, pueden experimentar la realidad educativa. La formación pedagógica supone entonces que nos quedemos dentro del orden del razonamiento práctico. Se trata de mantener los dos términos, razonamiento y práctico, y no de restar el uno al otro. En este sentido, ello significa que la formación no viene primero del orden del razonamiento teórico, es decir que no se constituyó primero de los conocimientos creados por las diversas ciencias.

El razonamiento práctico concierne la acción sensata en general y la formación en particular. Entre lo racional (técnico-científico) y lo irracional (lo desconocido o lo manipulable) se puede desprender el campo de lo razonable. El término de praxis designa lo que entendemos por razonamiento práctico; el saber pedagógico viene de este orden. No hay ciencia de la praxis que pueda crear un hacer (y un saber-hacer) transparente y científicamente fundado, pues la praxis viene de lo imprevisible y de la opacidad. Por supuesto, exige lucidez y reflexión, pero nunca es aplicación de un conocimiento anteriormente formado y

completo. Lejos de constituir una condición previa, la teoría surge más bien de la actividad misma en una dialéctica entre elucidación y transformación de la realidad.

En formación, la realidad es contingente y su comprensión sigue verosímil. Es la prudencia aristotélica y no la ciencia que está en el principio de la acción sensata. La formación debe respetar entonces la naturaleza misma del razonamiento práctico.

4. NATURALEZA DE LA FORMACIÓN POR ALTERNANCIA

La ventaja de la noción de alternancia es que podemos vincularla con todas las situaciones, pretendiendo que están conectadas un poco o más. Así, la alternancia es especialmente una noción blanda, una noción con ramas, una noción ilusoria y una noción cuya suerte sólo se debe a que es muy a menudo un concepto de suerte. Sólo podemos pretender que la estructura de la formación pedagógica venga de la alternancia. ¡Imposible escapar de esto!

¡Sin embargo! ¿Quizás sea sólo confundir dispositivo con proceso? Podemos perfectamente tener un dispositivo alternado sin proceso de alternancia, es decir sin que el proceso de formación y aprendizaje venga de la alternancia. Pero es lo que ocurre muy a menudo. La construcción misma del dispositivo de alternancia impide un proceso pedagógico de alternancia si no mantiene, al mismo tiempo y en una ida y vuelta constante y renovada, la experiencia y la reflexión.

Podríamos por ejemplo, decir que bastaría con dar vuelta a la relación teoría-práctica empezando por una práctica concreta y prosiguiendo por un periodo teórico. Claro podría haber un beneficio respecto al momento teórico que podría apoyarse un poco más en la experiencia vivida, pero no se alcanzaría lo esencial. Pasaríamos de una alternancia deductiva (donde la práctica se considera como una aplicación de la teoría, donde vamos del pensamiento a la acción) a una alternancia inductiva (donde nos arriesgamos en ilustrar los conocimientos y el saber-hacer por experiencias prácticas adquiridas, donde vamos de la acción al pensamiento).

Sin embargo, la formación pedagógica, porque es saber práctico, no viene ni de una ni de otra. Es integrativa propiamente hablando. No consiste en querer articular los conocimientos y las actividades. De alguna manera, cada área conserva su especificidad y su zona de autonomía, porque el uno y el otro obedecen a su propia lógica. No se trata de reducir la teoría a la práctica ni la práctica a la teoría. El lugar de la reflexión y de la acción debe permanecer distinto pero, en cambio, su vínculo y su enfrentamiento deben ser permanentes y renovados. En esas condiciones, la formalización de la acción puede ampliar el saber práctico hacia nuevos conocimientos, y el trabajo personal transformar el saber teórico en proceso de acción.

La formación pedagógica se crea en este espacio irreductible entre teoría y práctica, espacio, sin embargo, común de manera permanente. Tal característica trae como consecuencia que dentro del mismo tiempo hay que mantener práctica y teoría. Si no es el caso, pasamos al lado de lo que puede dar la alternancia en términos de proceso, por una parte; o bien no es respetada la naturaleza de la formación pedagógica, por otra.

La formación experiencial, antes de privilegiar la vía simbólica de adquisición de los saberes y de los saberes-hacer, empezará con los conocimientos en uso dentro de la acción mientras hace intervenir, para la formalización, saberes teóricos que no podrían surgir directamente de la práctica. Cuando conseguimos unir el dispositivo de alternancia y el proceso de alternancia, tenemos más oportunidades de responder a las finalidades de la

alternancia: adaptar, motivar, insertar e integrar. Adaptar es vincular la formación con la práctica, abrir el mundo de la formación al mundo de los usuarios, reforzar las capilaridades existentes entre los centros de formación y los terrenos de la formación. Motivar es permitir a los practicantes encontrarse enfrentados de inmediato con el terreno; significa entonces hacerles sentir lo cotidiano y el sentido de la acción. Insertar es otorgar de entrada un puesto de práctico al que sabe que está en formación y considerar este puesto como un puesto de formación. Integrar es situar esta experiencia inicial de formación en una coexistencia de (casi) coformación con los que ya superaron esta primera etapa, y es vincular institucionalmente este puesto de practicante con la continuación de la formación y de la experiencia.

La alternancia más corriente de los dispositivos de formación es una alternancia de tipo yuxtaposición. En este caso, la práctica concreta no es el objeto de un estudio verdadero. Por supuesto, en el lugar llamado de formación, algún estudio se hace, pero sólo se puede hacer aparte, de manera limitada, parcial y no renovado. Nos encontramos entonces en una sucesión sin verdadera ósmosis de dos lógicas contradictorias, una fuertemente instructiva, sin respuesta práctica, otra enfocada en el descubrimiento sin posibilidad real de superación y de construcción.

Obviamente para que tal sistema sea viable, es necesario que esté justificado por otra cosa que él mismo: así no hablaremos de alternancia-yuxtaposición, sino de alternancia-estudio. Pretenderemos que el primer momento de formación sea una primera fase destinada a “armar” al practicante para la práctica, práctica que podremos retomar después en el lugar de formación. Vimos que, de hecho, ello no es posible debido a la naturaleza distinta de los lugares y de los tipos de conocimientos. A nivel de las intenciones, pretenderemos situarnos en el estudio. A nivel de las prácticas efectivas, nos quedaremos con la simple yuxtaposición.

Una formación pedagógica que respeta la naturaleza misma de la pedagogía viene de lo que llamamos la alternancia-producción, donde “trabajar” y formarse se presentan como una sola y misma actividad. No se trata sólo de que se sucedan en el tiempo conocimientos y saber-hacer y su aplicación. No se trata sólo de instar a realizaciones y proceder a la crítica de las realizaciones. Se trata de aprovechar todas las oportunidades de vincular estrechamente teoría con práctica, investigación con acción, palabras con acción. Esto significa que el aprendizaje se hace en y por la actividad socialmente necesaria, que el acto de formación estriba en el aprendizaje y no en la instrucción, que la realización favorece la elaboración y la reconstrucción de los saberes, que la formación necesita la práctica y que todas las actividades educativas son actividades de socialización. Lo cual requiere un dispositivo específico de formación que las instituciones no prevén mucho. Sólo esta alternancia-producción es capaz de respetar la naturaleza de la formación del razonamiento práctico y la naturaleza de la formación pedagógica inicial.

5. PALABRAS FINALES

Formar en pedagogía. Sí ¿pero cómo? fue la pregunta que planteamos y a la que tratamos de contestar teóricamente. Para nosotros, sólo se puede contestar examinando la naturaleza misma de la pedagogía.

Resulta que la lógica de base de la formación pedagógica es relativamente simple: sólo la adquisición de la experiencia y el enfrentamiento con esta experiencia pueden ser formadores en formación pedagógica inicial. Queda entonces por articular naturaleza de la

pedagogía, naturaleza de la formación pedagógica, naturaleza del razonamiento práctico y naturaleza de la alternancia. La primera refiere al objeto de la formación, la segunda a la finalidad de la formación, la tercera al substrato de la formación y la cuarta al dispositivo de formación. Tal coherencia se debe respetar cuando pretendemos formar en pedagogía. Pero sucede que la lógica institucional muy a menudo es mucho más fuerte que la lógica conceptual. Lo cual hace que esta coherencia rara vez se vea realizada.

En todo estado de causa, la especificidad de la pedagogía fue negada la mayoría de las veces (Houssaye, 2002). A través de los siglos, la fuente de los “sabios” siempre se esforzó por sustituirse a la fuente de los “que hacen”. Los filósofos tratarán de hacerlo. Los científicos les seguirán, se presenten como especialistas de las ciencias de la educación o de la didáctica. Los pedagogos mismos, por lo menos algunos de ellos que estarán seducidos por el modelo experimental, añadirán su piedra. Lo más curioso en todo esto es que el proceso pedagógico haya resistido, ello prueba de que su naturaleza no puede ser negada, a pesar de todas las tentativas pasadas, presentes y futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Houssaye, J. (2002). Justice pour une cause perdue? In M. Fabre, J. Houssaye, D. Hameline et M. Soetard, *Manifeste pour les pédagogues* (pp. 7-47). Issy-les-Moulineaux: ESF.

Huberman, M. (1987). La recherche sur la formation. Quelques hypothèses provocatrices. *Recherche et Formation*, t.1, n.1, 11-25.

