

t e o r í a

La formación de maestros desde la postura teórica de Gaston Bachelard

Ramiro Reyes Esparza

Introducción

Hable y no será ya ignorante, así dice el poeta.
Primero llegue, y enseguida se acercará.

Henri Michaux

El desarrollo actual de las discusiones sobre el tema de formación de maestros, muestra la necesidad de profundizar en las elaboraciones al respecto, para lo cual se requiere revisar los aportes de las diferentes ciencias de la educación, ya que el problema de la formación requiere para su estudio del apoyo multidisciplinario.

Existe además la necesidad de revisar los desarrollos teóricos de autores, que sin estar ubicados estrictamente en el campo de las ciencias de la educación, han realizado trabajos que permiten una reflexión sobre el tema, bien sea porque abordan niveles desde los cuales es posible repensar la formación de maestros, o porque las categorías que utilizan pueden contribuir a enriquecer nuestra perspectiva de análisis.

Este es el caso de la obra de Gaston Bachelard, epistemólogo francés que a lo largo de su obra hace alusión permanente a la escuela, a la pedagogía y a los profesores. Sin ser éstos sus objetos directos de estudio, considera importante

sus acciones en la formación de los científicos, acciones consideradas como obstáculos, lo cual permite repensar el papel de la escuela y el maestro, y en particular el proceso de formación de éste.

Es importante considerar que siendo la formación del espíritu científico uno de los temas que principalmente desarrolla Bachelard, es posible rastrear qué es lo que entiende por formación y por el proceso que involucra, detectando los que serían desde su perspectiva los principales obstáculos en la formación. Para desde ahí, pensar qué ocurre con la formación de maestros y detectar los obstáculos y factores que influyen positivamente en la formación.

Es necesario acotar que no considero que el estudio de las tesis bachelardianas sean las que permitan la cabal comprensión de todos los aspectos que involucra la epistemología de la formación de los maestros, fenómeno muy complejo con una epistemología casi inexistente, pero funcionan como aproximaciones iniciales para pensar el fenómeno aludido, que deben ser profundizadas y complementadas, tanto con el estudio más extenso del autor como de otros epistemólogos.

Todo intento por seleccionar algunos conceptos de Gaston Bachelard, implica sin duda una simplificación de su pen-

samiento y la fragmentación de una obra muy compleja, forjada a lo largo de toda una vida dedicada al estudio. Esta selección es por fuerza parcial, tanto porque discrimina concientemente alguno de los conceptos del autor, para rescatar aquellos más cercanos al objeto específico de estudio, como porque el conocimiento parcial que se tiene del autor, provoca dejar de lado, por ignorancia, algunas de sus tesis. Es necesario mencionar al respecto que es relativamente limitada la obra de Bachelard traducida al español.

Pese a las condiciones anteriores, el esfuerzo por trabajar con algunas de las tesis bachelardianas, permite una reflexión fructífera que posibilita un mejor acercamiento tanto a la problemática de la formación de maestros como al conocimiento del autor estudiado, en vista a posibles revisiones futuras de su producción científica.

Algunas consideraciones sobre la formación de maestros

Hay que vivir con el pensamiento, la novela de la víctima de la ciencia.

Gaston Bachelard

El tema de la formación de maestros ha estado presente a lo largo de la historia del sistema educativo, ya que se parte de la idea de que en la medida que los maestros tengan una mejor preparación, la calidad de la educación nacional habrá de mejorar sensiblemente. Esta concepción asigna una capacidad de omnipotencia a la formación de maestros, que la coloca en uno de los primeros planos de toda política educativa, sin tomar en cuenta que la acción del profesor se realiza en un contexto determinado, que influye en forma significativa en las posibilidades de la acción docente.

En la actualidad es evidente que la

formación de maestros ocupa un lugar destacado en la llamada "revolución educativa" y son evidentes las medidas que se han tomado al respecto. Es también notorio que el tema ha sido motivo de diversos trabajos de investigación, que desde distintos enfoques teóricos han contribuido a analizarla y describirla. Sin embargo, es evidente en nuestro país la ausencia de una teorización sistemática sobre el fenómeno de la formación de los docentes. En este sentido, la formación se vive, se describe, se mejora en el currículo, pero no es seguro que se comprenda qué es lo que realmente ocurre en eso que llamamos formación.

Esto sólo es posible en la medida en que dispongamos de una teoría de la formación, que dé cuenta del proceso de una manera distinta, superando la descripción empírica y arribando a una nueva lectura del fenómeno, a partir de la cual sea posible repensar la historia de la formación de los maestros mexicanos, y ubicar con mayor claridad las tareas que actualmente están planteadas. Existen avances significativos en la teorización de la formatividad, lo formativo, que sientan las bases para una teoría de la formación, que comprende una dimensión que desborda con mucho la formación de los maestros, ya que intenta constituirlos en un objeto de estudio, con o sin considerar los diversos campos de formación profesionales que existen. Al respecto pretendo realizar una reflexión con el propósito de incidir tanto en la mejor comprensión de la formación de los profesores, como desde ahí contribuir al desarrollo de la teorización sobre el proceso de formación.

Es evidente que no es posible hablar de la construcción de la teoría que explique la formación de maestros, sino de avanzar en la formulación de una postura

teórica que será elaborada a la par que se avance en la comprensión del fenómeno, por lo que los productos actuales sólo pueden ser considerados acercamientos iniciales al objeto de estudio.

A partir de los aportes de las diferentes ciencias de la educación, que han desbancado a la pedagogía de su estatus tradicional, hoy resulta imposible ubicar a la formación de maestros dentro del campo de estudio de una sola ciencia o disciplina, pues ha sido objeto de estudio de diversas ciencias, las cuales, desde su enfoque particular, han realizado aportaciones parciales. Frente a esto queda sin esclarecer si el campo de la formación puede ser objeto de una interpretación teórica específica, o corresponde al conjunto de las ciencias de la educación dar cuenta del proceso. O bien si la teoría de la formación tiene un lugar específico y una problemática que enfrentar, con los posibles apoyos de las otras disciplinas, pero dando cuenta de aspectos que ninguna de ellas aborda como parte de su campo de estudio.

Esclarecer este punto es determinante para definir si es posible hablar de una teoría de la formación desde la que entendamos la formación de los maestros. En particular, me ubico en la tesis de Bernard Honoré, para quien:

la formación está en acto, queda pensarla. La formación está por conocer. Es haciendo de ella un objeto del pensamiento científico como podremos encontrar sus fundamentos y de esta forma asegurar las condiciones favorables para su porvenir.¹

Pensar la formación, hacer de ella un objeto del pensamiento científico implica contar con los conceptos que permitan superar el empirismo dominante.

¹ Honoré, Bernard. **Para una teoría de la formación**, Narcea, Madrid, p. 9.



Foto: Mauro Calanchina

Una investigación teórica sobre el fenómeno formación es un camino de primera calidad para contribuir a esta superación.²

Un paso en esa dirección consiste en realizar una reflexión epistemológica sobre la formación, en particular sobre la formación de maestros, que permita comprender el proceso y sus obstáculos.

En tanto ubico la formación como un proceso, y no como un momento, considero que sólo una epistemología constructivista puede dar cuenta del objeto de estudio y esa es una de las principales razones para acercarme a la epistemología bachelardiana. La que se diferencia de una epistemología dominante en la formación de los maestros, que considera al sujeto formante como receptor de un conjunto de conocimientos requeridos en la formación, indispensable para asumir la *forma* predeterminada.

Esta concepción no considera la dialéctica entre la exterioridad e interioridad en el proceso de formación que modifica tanto al formante como al contenido de la formación, y no entiende la formación como un proceso activo, en el que el sujeto formante debe superar los obstáculos epistemológicos por medio de un proceso científico activo. Bachelard señala al respecto:

Debemos comprender pues la importancia de una dialéctica histórica propia del pensamiento científico. En suma, hay que formar y reformar sin cesar la dialéctica de la historia caduca y de la historia sancionada por la ciencia actualmente activa.³

En la medida en que el profesor cuenta con una teoría desde la que pueda

entender su formación profesional, podrá releer su historia, revalorarla y tomar conciencia de sus posibilidades y carencias, y desde ahí podrá participar en la formulación de programas de formación de profesores acordes con sus necesidades, y no sólo programas elaborados por quienes preocupados por el tema, y a partir de un deber ser, limitado o determinado por consideraciones políticas, imponen su propuesta a los docentes, los cuales como hasta ahora, la dejarán pasar con indiferencia ya que la sienten ajena.

La tarea es difícil, no sólo por las dificultades de la empresa teórica, sino también porque si la intención es elaborar una propuesta en contacto estrecho con grupos de profesores que reflexionen colectivamente en torno a su formación, es necesario despertar en éstos la preocupación por el tema, preocupación hasta ahora ajena para la gran mayoría. Los docentes pueden considerar ocioso hablar de una teoría que explique la formación de los maestros, cuando para ellos el problema se reduce a cómo mejorar la formación, entendida ésta generalmente como un conjunto de habilidades para hacer algo. Se trata de crear las condiciones para que el propio educador sea sujeto activo de su formación, leyéndola en toda su complejidad e importancia, viéndola como parte principal de su proceso de desarrollo personal.

Bachelard y la formación de los maestros

Seguir siendo un escolar debe ser la ambición secreta del maestro.

Gaston Bachelard

Hasta donde conozco Bachelard no hace una alusión explícita respecto a la formación de los profesores en parte alguna de su obra, pero los menciona en

² Ibid., p. 13.

³ Bachelard, Gaston. "L'activité rationaliste de la physique contemporaine", Presses Universitaires de France, París, 1951, p. 26; citado en *Epistemología*, textos escogidos por Dominique Lecourt, Anagrama, Barcelona, 1973, p. 236.



Foto: Ricardo Domínguez

distintos lugares de la misma, generalmente de manera crítica, utilizándolos como ejemplo de lo que hay que superar. Esa *alma profesoral* tan orgullosa de su dogmatismo, que pretende que el camino de la formación es la lección, es cuestionada, satirizada en forma irreverente por Bachelard, ubicándola como algo muy diferente a lo que considera debe ser el *espíritu científico*.

Para Bachelard

El espíritu científico es esencialmente una rectificación del saber, un ensanchamiento de los marcos del conocimiento. Juzga su pasado histórico condenándolo. Su estructura es su conciencia de sus faltas históricas. Científicamente, se piensa lo verdadero como la rectificación histórica de un largo error, se piensa la experiencia como la rectificación de la ilusión común primera. Toda la vida intelectual de la ciencia juega dialécticamente sobre esta diferencia del conocimiento, es en la frontera de lo

desconocido. La esencia misma de la reflexión es comprender que no se había comprendido.⁴

Este espíritu científico se ubicará históricamente a partir de 1905

en el momento en que la relatividad einsteiniana deforma conceptos primordiales que se creían fijados para siempre. A partir de esa fecha, la razón multiplica sus objeciones, disocia y reconfigura las nociones fundamentales y ensaya las abstracciones más audaces.⁵

El espíritu científico sería entonces el resultado de un proceso que permitiría la superación del espíritu precientífico propio de las etapas anteriores (siglos XVI, XVII y parte del XVIII), y el espíritu

⁴ Bachelard, Gaston. *El nuevo espíritu científico*, Nueva Imagen, México, 1981, pp. 152-153.

⁵ Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, 13a. edición, México, 1985, p. 9.

científico en preparación, que correspondería a los finales del siglo XVIII, el XIX y los inicios del XX. Su origen está en el descubrimiento de la microfísica y de la teoría de la relatividad que encuadran de manera muy diferente las posibilidades del desarrollo científico. Para Bachelard el problema no es cronológico, es decir, no se trata de que a partir de 1905 todos los científicos estén ubicados en el nuevo espíritu científico, sino de condiciones y acciones que posibilitan una nueva actitud para conocer el mundo.

Por consiguiente, a partir de la reflexión sobre los rasgos y el proceso de formación del llamado *nuevo espíritu científico*, podemos ubicar una crítica implícita al proceso de formación de los maestros, que para Bachelard, no serían formados de acuerdo a este espíritu, razón por la cual reiteradamente los coloca como ejemplos de esta situación.

Bachelard considera una primera relación entre formación y conocimiento científico, al establecer que "...hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos", con lo que establece una de sus tesis centrales, y agrega:

no se trata de considerar los obstáculos externos como la complejidad o la fugacidad de los fenómenos ni de incriminar la debilidad de los sentidos o del espíritu humano: es en el acto mismo de conocer, íntimamente donde aparecen, **por una especie de necesidad funcional**, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos las causas del estancamiento y hasta del retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos.⁶

La posibilidad de superar estos obstáculos radica en dos elementos: el racional-

lismo y el psicoanálisis del saber científico. En relación al primero señala que:

se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando a aquello que, en el espíritu mismo obstaculiza la espiritualización.⁷

Para lo cual es necesario -por medio de tentativas sutiles- llevar a la razón no sólo a dudar de su obra, sino también a dividirse sistemáticamente en cada una de sus actividades. En resumen, **es necesario devolver a la razón humana su función turbulenta y agresiva**. Se contribuirá así a fundar un superracionalismo que multiplicará las ocasiones de pensar.⁸

En otra parte de su obra agrega:

Sin la conformación racional de la experiencia que determina la posición de un problema sin este acudir constante a una construcción racional bien explícita, se facilitará la constitución de una especie de **inconciente del espíritu científico**, que luego exigirá un lento y penoso psicoanálisis para ser exorcizado.⁹

Dicho de otra manera, la formación del espíritu científico depende de la posibilidad de superar los obstáculos epistemológicos, lo cual es posible por el uso del racionalismo. Si el racionalismo está ausente, o no logra superar el obstáculo epistemológico, se forma un especie de inconciente que obstaculizará permanentemente el desarrollo del espíritu científico, y que requerirá un psicoanálisis para ser superado. Es decir, un proceso terapéutico que permita que los avances del espíritu científico se cimenten sobre la salud y no sobre la enfermedad, es decir, falsos conceptos, concepciones atrasadas, actitudes no científicas, etcé-

⁷ Ibid. p. 15.

⁸ Bachelard, Gaston. **El compromiso racionalista**, Siglo XXI, 3a. edición, México, p. 9.

⁹ Bachelard, Gaston. **La formación del espíritu científico**, Op. cit., p. 48.

⁶ Ibid. p. 15.

tera, que negarían los avances. De esta manera, la formación del espíritu científico no es idéntica a la adquisición de conocimientos, pues señala que: "para pensar, en primer lugar habría tantas cosas que desaprender",¹⁰ por lo que el psicoanálisis del espíritu científico sería esa posibilidad de desaprender, es decir, de superar el obstáculo epistemológico, que como ya se señaló es algo interno, es una necesidad del proceso mismo del conocimiento.

Este psicoanálisis del conocimiento científico implicaría una reflexión sobre sí mismo, sobre el proceso mismo de adquirir el conocimiento, sobre la manera de construirlo, y el método sería el racionalismo, incluso llega a hablar de un "superracionalismo"; de donde se desprende que el proceso de formación puede estancarse o desviarse, debido a la formación de esa especie de inconciente, pero que siempre está abierta la posibilidad de continuarlo, al superar los obstáculos epistemológicos.

De este modo parecería que para Bachelard hay diversos tipos de formación, uno que representaría la formación que conduce por caminos cerrados, que impide el acceso al espíritu científico, el que se entrapa en los obstáculos epistemológicos a la vez que los fortalece, con lo que limita las posibilidades de formación, es decir la formación que produce el *inconciente científico*. Contra este tipo de formación se pronuncia Bachelard, y señala implícitamente que es la formación dominante la que hay que superar.

En contraposición establece la posibilidad de la formación del espíritu científico, es decir, un tipo de formación capaz



Foto: Ricardo Domínguez

de superar los obstáculos del proceso formativo, lo que implica una actitud vigilante y rigurosa. Sólo esta vigilancia epistemológica puede mantener abierto el camino al espíritu científico, bien sea superando los prejuicios iniciales, como la inercia de los saberes aprendidos que pronto se estancan. Respecto a los prejuicios señala:

Cuando se presenta la cultura científica, el espíritu nunca es joven, incluso es muy viejo, ya que tiene la edad de los prejuicios. Acceder a la ciencia significa rejuvenecer espiritualmente, aceptar una mutación brusca que debe contradecir un pasado.¹¹

Desde aquí podemos iniciar algunas reflexiones sobre la formación de los pro-

¹⁰ Bachelard, Gaston. *El compromiso racionalista*, Op. cit. p. 9.

¹¹ Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico*, Op. cit. p. 16.



Foto: Ricardo Domínguez

fesores, aplicando las categorías que nos proporciona el autor. En primer lugar, destaca la idea de que la formación de los docentes se ubicaría, según Bachelard, dentro del tipo de formación que conduciría a la configuración del inconciente del espíritu científico, es decir, a una formación no científica del docente. Esto llevaría en primer lugar a preguntarnos si el docente se considera a sí mismo un científico, si se ubica en lo que Bachelard denomina la "Ciudad Científica", ya que esta primera autodefinición permite identificar una parte del problema. Podemos decir que el grueso del magisterio de educación elemental y probablemente una buena parte del profesorado de otros niveles, no se definirían a sí mismos como científicos. Esta designación puede estar presente en los niveles superiores, en los que la docencia es una actividad comple-

mentaria a la actividad profesional y la formación de maestros, lo que como vemos tampoco es garantía alguna.

En general el docente se define a sí mismo como un técnico, como alguien que está en el nivel de la aplicación de los conocimientos. Su nivel de formación es el de los métodos y el de las técnicas, mas no el de las teorías. La investigación como actividad productora de conocimientos y transformadora de la realidad está ausente casi por completo, situación que lo coloca en la posición de repetir conocimientos, generalmente sin la posibilidad de cuestionarlos en otro nivel por no tener los elementos para hacerlo.

Sin embargo, existe una concepción dominante sobre el maestro que lo considera como portador de la verdad, del conocimiento formador de las nuevas generaciones. Esta situación actúa a mane-

ra de los prejuicios que señala Bachelard al ubicar al maestro, aun desde el inicio de su formación, en el lugar del supuesto saber, en el lugar de la verdad; el maestro joven que asume esta postura es un maestro viejo, tan viejo como sus prejuicios. De esta situación no escapan los profesores de los niveles superiores que también se conciben como portadores de la verdad. Ese convencimiento configura el alma profesional de la que habla Bachelard:

orgullosa de su dogmatismo, fija en su primera abstracción apoyada toda la vida en sus éxitos escolares de su juventud, repitiendo cada año su saber, imponiendo sus demostraciones, entregada al interés deductivo, sostén tan cómodo de la autoridad.¹²

Esta concepción de lo que es un maestro se convierte en un verdadero obstáculo epistemológico que es necesario superar para modificar la formación del maestro. Sin embargo, los cambios curriculares más recientes en el país, que establecen la licenciatura y pretenden introducir la formación docente en un esquema de tipo universitario, en tanto que no logran en sí mismos cuestionar y superar la concepción imperante sobre el maestro, modificarán los contenidos y las orientaciones de la formación, pero es discutible que permitan una formación científica de los normalistas, al menos dentro de las definiciones del presente trabajo. No nos referimos aquí a los problemas derivados de la falta de preparación de los profesores de normales, a la falta de recursos, a la burocratización del proceso y a otros muchos factores que actúan como limitantes evidentes, sino a la concepción y a la actitud de los alumnos que ingresan a las normales, que tienen una definición previa de lo que es el

docente, concepción que determinará en buena medida su formación, sobre todo porque coincide con la formación imperante en las propias escuelas normales, lo que implica la imposibilidad de cuestionamiento.

Esta concepción se ha respaldado en las definiciones que desde la pedagogía se han formulado del quehacer y del deber ser del maestro, pedagogía normativa cuya preocupación gira en torno al cómo enseñar a partir de una idea del cómo debe aprender el alumno; para la cual el qué enseñar es secundario, estableciendo una separación entre lo que se enseña y cómo se enseña, universalizando la metodología de la enseñanza, lo que cancela la posibilidad de que sea el propio contenido el que determine la metodología adecuada, impidiendo la reflexión del alumno sobre el objeto de conocimiento, al que presenta como algo que debe ser asimilado por la memoria. Así, Bachelard critica estas prácticas señalando:

Los profesores de ciencias se imaginan que el espíritu comienza con una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto.¹³

Este tipo de prácticas docentes contribuyen a fortalecer los obstáculos epistemológicos del alumno en formación, pero también del mismo profesor en ejercicio, toda vez que la formación profesional es un proceso permanente que se desarrolla a lo largo de todo el ejercicio profesional, con lo que al repetir una vez más la lección, al reafirmar la misma verdad, con el mismo ejemplo y los mismos textos, el docente está fortaleciendo su *inconciencia del espíritu científico*, ya que como lo señala Bachelard:

¹² Ibid. p. 12.

¹³ Ibid. p. 21.

El hábito de la razón puede convertirse en un trastorno de la razón. El formalismo puede degenerar, por ejemplo en un automatismo de lo racional y la razón se vuelve como ausente de su organización.¹⁴

Pudiera parecer hasta aquí, que Bachelard cierra toda posibilidad de que la formación profesional del profesor sea diferente y que considera que este tipo de formación es inherente a la función social del maestro, y a una relación con el saber que no permite variaciones. Sin embargo, en otra parte de su obra Bachelard destaca la importancia de la enseñanza, ubicándola dentro de otro contexto. Al respecto establece:

Para recorrer el trayecto cultural que va de lo real percibido a la experiencia realizada por la ciencia, sin olvidar ninguno de los aspectos filosóficos que ayudan o entorpecen a la cultura, lo más sencillo es seguir las ideas en el devenir de su enseñanza, emplazándolas sistemáticamente en el campo interpsicológico que tiene por polos a maestro y alumno.

Al captarse su estructura, el racionalismo enseñado se verificará precisamente como un valor, como el valor por el cual se percibe que **comprender es una emergencia del saber**. El profesor será aquel que hace comprender, y en una cultura mas avanzada, donde el discípulo ya ha comprendido, será aquel que hace comprender mejor...

Así, el interracionalismo que podemos sorprender en la dialéctica maestro-discípulo es filosóficamente más rico en enseñanzas que el racionalismo en regla... Precisamente una de las funciones de la enseñanza científica es suscitar dialécticas. Los dos momentos, el de la integración y el de la diferenciación, son por igual valores de interrelacionismo. Un tema se plantea oponiéndose a otro tema. Esta oposición puede ser enteramente racional. Ella desordena la racionalidad del discípulo

en beneficio de una racionalidad, la del maestro, de más amplia aplicación... De hecho, en una educación de racionalismo aplicado, de racionalismo en acción, de cultura, el maestro se presenta como un negador de las apariencias, como un freno para las convicciones rápidas, debe volver mediato lo que la percepción da inmediatamente.¹⁵

Asumir que puede haber otro tipo de proceso de enseñanza, implica también la posibilidad de otro tipo de formación del docente; tanto en lo que se refiere a la formación previa al ejercicio profesional, de la que el autor no habla, como de la formación en el ejercicio profesional, como resultado del interracionalismo del maestro y el alumno, que como menciona Bachelard produce resultados en beneficio del maestro ya que éste, al pretender hacer comprender algo, tiene que colocarlo en el devenir de su enseñanza, lo que produce una mayor comprensión del fenómeno.

Es decir, para Bachelard existe la posibilidad de una práctica docente que permita la superación de los obstáculos epistemológicos, tanto del maestro como del alumno, al permitir la reflexión de ambos, por medio de la cual se logrará una mayor abstracción del conocimiento, lo que

En lugar de ser un callejón sin salida, como lo profesa la antigua psicología, la abstracción es una bocacalle en la que se cruzan muchas avenidas.¹⁶

El interracionalismo que se desarrolla en la relación maestro alumno es la posibilidad de transformar la formación de los docentes, tanto en el momento de su formación, como durante su ejercicio profesional, lo que por fuerza implica un ingrediente que permita esa racionalidad

¹⁴ Bachelard, Gaston. **El racionalismo aplicado**, Paidós, Buenos Aires, 1978, p. 20.

¹⁵ Ibid. pp. 25-27.

¹⁶ Ibid. p. 28.

compartida, me refiero a la actividad teórica, ya que es precisamente a partir de ahí que el racionalismo puede desarrollarse. Es en el nivel de la teoría en el que se puede construir la ciencia; la teorización es lo que permite superar lo inmediato, lo sensible; es lo que permite superar la descripción y arribar a la explicación, a la comprensión del fenómeno. Y lamentablemente, ese nivel está ausente casi por completo en la formación del profesor mexicano.

Esta ausencia, resultante de la concepción imperante de lo que debe ser el profesor y de la formación que de ella se desprende, ha limitado las posibilidades del docente. La formación actual del profesor descansa en lo que Bachelard denomina el sentido común, la opinión, lo que en la práctica se expresa en la ausencia casi total de los libros en la formación del maestro de educación elemental, por lo que, pese a lo que se supondría, el maestro no está acostumbrado a leer, y cuando lo hace rechaza los textos complejos, y en el mejor de los casos, acepta los manuales técnicos que refuerzan el sentido común sobre la práctica docente. La mayoría de los maestros no pueden explicar teóricamente lo que hacen en una sesión de trabajo escolar, no son capaces de hacer abstracción de su quehacer, y esto representa un problema muy serio, ya que el sustituto de esa capacidad es el dogmatismo apoyado en un esquema de poder, desde el que justifican lo que hacen, en la medida en que no están dispuestos a ponerlo a discusión. Son muy pocos los maestros que aceptarían poner a debate su actividad, y menos aún los que acepten las críticas recibidas, considerando necesario modificarlas para cambiar su práctica. Al respecto Bachelard señala la dificultad para que el profesor modifique su método de ense-



Foto: Ricardo Domínguez

ñanza, ya que no tiene sentido del fracaso, pues "quien enseña manda".¹⁷

La búsqueda de nuevas opciones de formación para el magisterio, encontraría también señalamientos de Bachelard que sería importante considerar, para evitar caer en la ilusión de la solución perfecta, del plan de estudios ideal. En un principio es necesario tomar en cuenta que la realidad vive una transformación permanente, y que los procesos formativos del espíritu científico deben tomar en cuenta esa situación, tanto en lo que hace a los cambios externos al científico, como a los que provoca la misma actividad científica. Por ello no es posible trazar un programa de formación estática, que resuelva

¹⁷ Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico*, Op. cit.

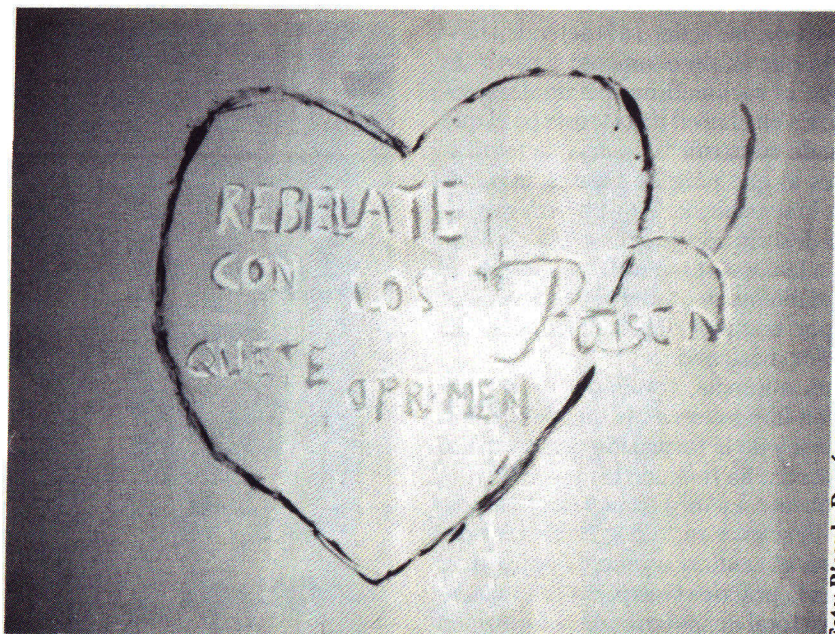


Foto: Ricardo Domínguez

de una vez por todas el problema, y permanentemente se debe estar cuestionando las propuestas de formación, ya que

Un obstáculo epistemológico se incrusta en el conocimiento incuestionado. Costumbres intelectuales que fueron útiles y sanas pueden a la larga entorpecer la investigación.¹⁸

La tendencia a la repetición, a aceptar como válidos los conocimientos y los métodos que alguna vez nos dieron resultados, obedece a que

el espíritu formativo acaba cediendo ante el instinto conservativo. Llega el momento en que el espíritu prefiere lo que confirma su saber que lo que lo contradice, o prefiere las respuestas a las preguntas. Entonces domina el espíritu conservador, el crecimiento espiritual se detiene.¹⁹

Esta tendencia a la repetición se for-

talece por los éxitos obtenidos, provocando actitudes acríticas, que limitarían la posibilidad de superar la actual formación de los docentes.

De esta parte derivaríamos la prevención contra esquemas acabados para la formación docente, ya que el dinamismo de la realidad provoca que de inmediato la mejor solución quede desfasada, y se requiere de una actitud vigilante, que esté en permanente búsqueda, evitando la repetición hasta el punto que ésta se vuelva contra el carácter innovador de una propuesta. Toda innovación configura una nueva problemática, que requiere de la actitud activa, racionalista de quienes la ponen en marcha, y no una actitud contemplativa, que provocaría la satisfacción de los logros obtenidos, hasta convertirse en un "repetidor de verdades", que a cada momento perdería su fuerza heurística.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

Asimismo, se desprende que la formación es un proceso permanente, proceso continuo que no tiene fin, mientras el *crecimiento espiritual* siga adelante. Por ello el sujeto en formación debe tener presente las tendencias hacia el predominio de la inercia de las primeras soluciones y sus consecuencias, al detener el proceso formativo estancándolo. Debe evitar encariñarse con los logros iniciales, considerándolos como primeras soluciones que deben ser superadas, el formante debe asumir permanentemente lo que Bachelard llama la filosofía del *re: recomenzar, renovar, reorganizar*.²⁰

Algunas conclusiones iniciales

i Y bieni, no tengo miedo de declararlo como un carácter fundamental: el racionalista está en la escuela, quiere estar en la escuela, está siempre en la escuela.

Gaston Bachelard

La posibilidad de reflexionar la formación de los docentes a partir de algunos de los conceptos de Gastón Bachelard, permite pasar de la experiencia de la formación al conocimiento de la misma, conocimiento parcial pero significativo, desde el que se puede superar la inmediatez de la experiencia vivida como docente en proceso de formación, a la vez que responsable de la formación de otros docentes, para pensar, para razonar con un esquema referencial, donde el esfuerzo de comprensión se torna auto-crítico. Pensar el proceso de formación implica siempre pensar nuestra propia formación, lo que de alguna manera es parte del psicoanálisis del espíritu científico que establece Bachelard para exorcizar a ese inconciente que frena nuestro

crecimiento.

Desarrollar las tesis de Bachelard respecto a la formación de los maestros, implicaría en primer lugar tratar de ubicar cuáles son los principales obstáculos epistemológicos presentes en este proceso, lo que exige un esfuerzo que desborda las posibilidades del presente trabajo, pero queda establecido como una línea sugerente para futuras elaboraciones. Sin embargo, hay un aspecto que se desprende con precisión de las consideraciones anteriores, por lo que podríamos establecer que uno de los principales obstáculos que actualmente existen en México para ubicar la formación de maestros en lo que Bachelard denomina el *nuevo espíritu científico*, es la concepción dominante de lo que es un profesor.

Existe una relación directa entre la concepción sobre el maestro y su proceso de formación, ya que la formación siempre responde a un objetivo, no hay formación *per se*, y siempre responde a un interés, a un paradigma preestablecido. Así, a la imagen de un maestro que pudiéramos denominar *tradicional*, se corresponde un cierto tipo de formación; en tanto que para un profesor ubicado en la búsqueda del *nuevo espíritu científico*, su formación tendría que ser diferente. En el primer caso, no podríamos llamar obstáculos epistemológicos a lo que se considera rasgo distintivo de un determinado tipo de formación. La memorización de conocimientos, el formalismo, el discurso tradicional no serían obstáculos, ya que no riñen con los rasgos que se considera debe poseer el docente.

Hablar de la presencia de obstáculos epistemológicos en la formación de los profesores, implica aspirar a un tipo de formación diferente, implica superar prácticas que se consideran inadecuadas, lo que lleva a indagar cómo lograr

²⁰ Bachelard, Gaston. El compromiso racionalista, Op. cit., p. 48

esa modificación y qué factores se oponen a ello. Es ahí donde surge, donde puede ubicarse la noción de obstáculo epistemológico en la formación de maestros. Es decir, la noción de obstáculo tiene lugar cuando existe una intencionalidad de cambio, de superación de las prácticas tradicionales, cuando se pretende formar a un nuevo tipo de docente. Por ello la utilización del concepto tiene un lugar privilegiado en los programas de formación, actualización o superación de los maestros, en donde se supone una cierta intencionalidad de los participantes, que de inmediato entra en contradicción con las resistencias al cambio, las que se pueden expresar de muy diversas maneras, de las cuales, la más común puede ser como el gatopardo, cambiar para que todo siga igual, lo que se expresaría en un cambio de discurso, pero sin modificar la práctica docente.

La noción de obstáculo epistemológico debe ser considerado tanto por el formador como por el formado. Para el primero la comprensión cabal de la noción de obstáculo epistemológico le ayuda a reflexionar sobre su propio proceso de formación, o como diría Bachelard, a realizar un psicoanálisis de su proceso de formación, que posibilitaría lo que el autor denomina la ruptura epistemológica, es decir, la superación del obstáculo y el arribo a una nueva dimensión o región epistemológica, en la que nuevos obstáculos se presentarán. El obstáculo epistemológico no es un accidente del conocimiento, es un elemento inherente al mismo. Para el formador es igualmente significativa esta noción, ya que le obliga a considerar no sólo el conocimiento que transmite, sino principalmente la forma en que se realiza esa transmisión-apropiación. Sugiere la posibilidad de utilizar el racionalismo como método, ya que

se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización.²¹

El formador debe tener en cuenta que:

El científico no ve que la ignorancia es un tejido de errores positivos, tenaces, solidarios. No se da cuenta de que las tinieblas espirituales tienen una estructura y que, en estas condiciones, cualquier experiencia objetiva correcta debe determinar siempre la corrección de un error subjetivo. Sin embargo, los errores no se destruyen fácilmente uno a uno. Están coordinados. El espíritu científico sólo puede constituirse destruyendo al espíritu no científico. Demasiado a menudo el científico se confía a una pedagogía fraccionada, cuando el espíritu científico debería plantearse una reforma subjetiva total.²²

El *alma profesoral* es producto de una formación determinada, no es la única posibilidad de ser del maestro, aunque es la que mejor expresa un cierto tipo de profesor. Pero es posible superar esa *alma profesoral* a partir del psicoanálisis de la formación docente, lo que requiere que en los programas de formación existan siempre espacios destinados a la reflexión individual y colectiva sobre el proceso mismo de formación.

Asumir el concepto de obstáculo epistemológico en los procesos de formación de profesores, es algo más que incluir textos de Bachelard en las lecturas de los formantes, eso sería pretender superar el espíritu no científico, con los métodos que tienden a fortalecerlo. Asumir el

²¹ Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico*, Op. cit., p. 15.

²² Bachelard, Gaston. "La philosophie du non", Presses Universitaires de France, París, 1940, citado en *Epistemología*, textos escogidos por Dominique Lecourt, Anagrama, Barcelona, 1973, p. 144.

concepto implicaría hacerlo uno de los ejes de la formación, un elemento permanente de la reflexión y de la metodología a seguir.

Formular este tipo de consideraciones no significa en modo alguno establecer una proposición concreta respecto a la manera de efectuar este proceso. Es simplemente un esfuerzo por comprender un aspecto de la problemática de la formación de los profesores para continuar con nuevos elementos, la reflexión sobre el tema. Más que encontrar respuestas acabadas, el resultado que salta a la vista se expresa en un conjunto de interrogantes, que requieren un nuevo esfuerzo de elaboración y sistematización, tanto de los conceptos del mismo autor como de otros, que permitan construir una explicación más elaborada sobre la problemática de la formación de profesores.

En particular me inquieta la posibilidad de formular una interpretación epistemológica de la formación, que permita una visión más general del problema, ya que ahora sólo he utilizado algunos conceptos aislados, sin pretender una explicación global del fenómeno. Esta interpretación epistemológica sería a su vez parte central de la explicación teórica de la formación, a la vez que la posibilitaría.

También me parece necesario tratar de realizar un esfuerzo de sistematización de las referencias sobre la educación, los maestros, la pedagogía y la formación, a lo largo de la obra de Bachelard, ya que considero que ahí se pueden encontrar elementos muy sugerentes para seguir pensando en esta temática, lo que implica determinar una metodología de abordaje de los materiales, que permita su trabajo posterior.



Foto: Ricardo Domínguez

Bibliografía

Bachelard, Gaston. *El nuevo espíritu científico*, Nueva Imagen, México, 1981.

Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, 13a. ed., México, 1985.

Bachelard, Gaston. *El racionalismo aplicado*, Paidós, Buenos Aires, 1978.

Bachelard, Gaston. *El compromiso racionalista*, Siglo XXI, 3a. ed., México, 1980.

Bachelard, Gaston. *Epistemología*, textos escogidos por Dominique Lecourt, Anagrama, Barcelona, 1973.

Barbaum, Jean et al. *La formación de los enseñantes*, Oikos-Taur, Barcelona, 1982.

Honoré, Bernard. *Para una teoría de la formación*, Narcea, Madrid, 1980.

Lecourt, Dominique. *Bachelard o el día y la noche*, Anagrama, Barcelona, 1975.