

# PEDAGOGIA, EDUCACION, FORMACION

Miguel Angel Pasillas Valdez

**L**A pedagogía tiene una relación dual, ambivalente, con la educación; de ella procede, pero requiere censurarla. La primera depende, debe su existencia, a la segunda y al mismo tiempo se despliega como una reclamación. Por una parte, la pedagogía habla tomando como referencia a la educación: la analiza y valora, estudia su función, importancia y necesidad; en fin, se ocupa de la cuestión educativa. Durkheim<sup>1</sup> señala que la educación es la materia objeto de la pedagogía. Aquélla es constante, mientras que la pedagogía no ha existido en todos los pueblos ni en todos los tiempos; el carácter intermitente de la pedagogía depende de la necesidad y posibilidades de reflexionar sobre la educación.

Es importante subrayar que históricamente la pedagogía procede de la educación,<sup>2</sup> y consiste en una reflexión *sobre ella*, referida a las prácticas y problemas que conforman el fenómeno educativo, especialmente en nuestros tiempos en que la pedagogía es una disciplina con autonomía, identidad e intereses propios, que la impulsan en la dirección señalada por los elementos y formas de operar que la constituyen como un campo del saber y la práctica específica.

<sup>1</sup> Cfr. DURKHEIM, E. *Educación como socialización*. Madrid, Sigüeme, especialmente la parte referida a "Sociología y educación"

<sup>2</sup> Cfr. FURLAN, Alfredo. "La formación del pedagogo, las razones de la institución" en *Formación de profesionales de la educación. Memorias*. Méx., UNAM, Fac. Fil. y Letras, 1990.

Esta ligazón funciona como una suerte de simbiosis en el sentido de que el saber pedagógico está comprometido a argumentar en favor de la educación, en torno a sus virtudes y beneficios, y en esta medida tiende a su conservación y engrandecimiento. La pedagogía —en tanto que su existencia depende de la educación— tiende a consolidarla, presiona a favor de su reconocimiento, busca engrandecer su impacto social, aspira a un educacionismo social cada vez más amplio y es propensa a la idea de una ciudad educativa o una sociedad pedagogizada.<sup>3</sup>

Dicho compromiso implica un tipo de abordaje que requiere del análisis de la educación existente, pero al mismo tiempo tiene el germen que empuja a sobrevalorarla. La pedagogía necesita un objeto de análisis suficientemente relevante y participa en la operación de realce. Allí encontramos una condición resbaladiza que dificulta cumplir el requerimiento de “analizar lo existente”, de estudiar a la educación tal como es, porque simultáneamente se le trata desde la convicción de que es una práctica social valiosa, legítima. En este sentido la pedagogía es una racionalización de la educación.

Por otra parte, la pedagogía examina, critica y censura a la educación, pero la mayoría de las veces no lo hace estudiando lo que efectivamente es, sino lo que idealmente debería ser. Nuevamente es ilustrativo acudir a Durkheim, cuando afirma que

(entre la ciencia y el arte hay)... una actitud mental intermedia. En vez de actuar sobre las cosas o sobre los seres según unas modalidades determinadas, se reflexiona sobre los modos de proceder que entonces se emplean con vistas, no ya a conocerlos y explicarlos, sino a apreciar todo lo que valen, si son lo que deben ser, si no sería más útil modificarlos, y de qué manera, e incluso sustituirlos completamente con procedimientos nuevos.<sup>4</sup>

Ser pedagogo entraña la aceptación, el reconocimiento, la valoración de la educación y también el convencimiento de que en algo está mal, que es perfectible, que requiere modificaciones porque no es como debería ser. En esta lógica se despliega la pedagogía: en la negación de lo que es, en el reclamo permanente sobre cómo debe ser; su existencia depende de la educación, pero el sentido de su existencia se realiza en tratar de cam-

<sup>3</sup> Como un ejemplo de ello sugerimos: BEILLEROT, Jacky. *La société pédagogique*. Paris, PUF, 1982.

<sup>4</sup> DURKHEIM. *Op. cit.*, p. 122.

biarla, en intervenir para mejorarla.<sup>5</sup> Podemos señalar que la relación dual entre pedagogía y educación consiste en un compromiso-aceptación por una parte, y un desconocimiento-normativización de la práctica educativa por parte de la pedagogía. Se trata de reconocer a la educación pero para cambiarla. Se trata de una relación difícilmente armonizable, dado que incluye dos problemas con formas de operar diferentes. Aunque compartan finalidades e intereses y tengan muchos “vasos comunicantes”, juntas generan puntos de conflicto. Aparte de la lógica, tienen condiciones diferentes y formas de desplegarse distintas. Sumado a ello, existe otro motivo que puede explicar la falta de sincronía entre una y otra: la educación, la práctica educativa, las acciones educacionales no han sido las mismas a través de la historia.

Los encargos y responsabilidades sociales de la educación no siempre se han ceñido a lo que podríamos denominar “transmisión de la cultura” a quienes no la poseen. Hay momentos en la historia o sociedades que han “depositado” otras funciones a la educación; por ejemplo: la prevención de enfermedades, el cuidado de la salud mental, el moldeamiento de costumbres o formas de la vida diaria, la intervención en tareas de apoyo a la comunidad, la participación en la solución de problemas sociales como la delincuencia, el alcoholismo, la capacitación para el trabajo, etcétera. También se le ha encargado el rendimiento físico-atlético, la preparación para actividades ciudadanas, la orientación en materia religiosa o política, la conformación de una moral social; inclusive la tarea de preparar o realizar distintas variantes del cambio social, que pueden ir de pequeñas modificaciones a grandes reformas y hasta llegar a la revolución. En fin, la práctica educativa no es la misma en cuanto a lo que le corresponde realizar; en unos períodos y sociedades aparece sobrecargada de responsabilidades y en otros hay una demarcación más clara.

<sup>5</sup> Resulta pertinente aquí hacer una breve consideración acerca de los programas educativos que comúnmente encontramos para las carreras de pedagogía: es muy frecuente encontrar asignaturas como historia de la educación o teoría pedagógica en las que se pretende abordar la relevancia que ha tenido la educación para la humanidad, y también es casi una constante la presencia de asignaturas que abordan directamente o dan elementos para tratar a la educación desde una perspectiva “crítica” o de denuncia, tales como sociología, ciencia política, filosofía, etcétera. Además se presentan materias de índole instrumental como didáctica, planeación, evaluación, que proporcionan herramientas para intervenir en la educación aportando medios para su mejoramiento. En este sentido, la enseñanza que ofrecen las carreras es funcional con el carácter de la pedagogía. Cabe aclarar que funcional no significa en este caso afirmar que las carreras están académicamente consolidadas o que el currículo sea pertinente; funcional significa que la concepción de los programas es acorde con la “naturaleza de la pedagogía” y que son un elemento muy importante que reproduce la lógica aceptación-negación, valoración-reprobación que tiene la pedagogía con respecto a la educación.

Y si a la pedagogía corresponde argumentar sobre la importancia y beneficios de la educación, el discurso pedagógico tiende a expandirse en la medida que aumentan los problemas en que interviene la educación. Así, la pedagogía ya no sólo habla de cómo debe ser la acción educativa, sino de cómo deben ser la salud, la capacitación para el trabajo, la sexualidad, la política, la sociedad y la revolución. Volvemos a encontrar la imagen de una sociedad pedagogizada.

El surgimiento de otras instituciones sociales, la aparición de conocimientos y disciplinas especializadas y la conjunción de grupos y sectores sociales que previamente actuaban dispersos "hacen competencia y expropian" funciones o problemas que debía atender la educación. Así surgen instituciones, instancias, mecanismos y procedimientos que se pueden hacer cargo de tareas anteriormente confiadas a la educación y que las pueden realizar con más pertinencia y eficacia porque cuentan con recursos, conocimientos y gentes dedicadas exclusivamente a la problemática en cuestión.<sup>6</sup>

Mientras tanto, la pedagogía se consolida y hace propios los asuntos incorporados con la expansión de lo educativo; como consecuencia, no tiene la suficiente flexibilidad para transformarse fácilmente en concomitancia con los cambios en la práctica educativa. La pedagogía expande sus dominios cuando a la educación se le delegan compromisos de distinta magnitud, y una vez expandida, desconoce a la educación por no hacerse cargo o por no resolver tales problemas. Este es otro mecanismo de desarticulación, de falta de sincronía entre pedagogía y educación; ahora no se trata de un asunto debido a la naturaleza o lógica del campo, sino a problemas de índole práctica, histórica. De todos modos la relación sigue siendo problemática, difícilmente armonizable, porque la pedagogía no toma como objeto a la educación existente, sino a la educación como debería de ser.

Tal falta de sincronía, además del desconocimiento y la reclamación constante, tiene consecuencias variadas para los involucrados en los dos campos. Tomemos por ejemplo lo que se refiere a la profesión del pedagogo. Una profesión, entre otros elementos adquiere especificidad<sup>7</sup> por: a) el problema que aborda; b) el tipo de saberes con que lo trata; c) el método

<sup>6</sup> FURLAN, Alfredo. "Teoría pedagógica e institución" en *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, Comp. Antonio Carrillo, Jesús Escamilla y Antonio Serrano. Cuadernos de la ENEP Atagón, núm. 43, Junio de 1989, pp. 18-19.

<sup>7</sup> Cfr. GARCÍA, Susana. *La especificidad del trabajo social*. UNAM, Escuela de Trabajo Social, 1986.

específico para enfrentarlo. La conjunción de estos elementos va definiendo el ámbito y la problemática social a la que se aboca una profesión y va estableciendo al mismo tiempo los requisitos que deberá cubrir quien desee practicarla. Existe una estrecha relación entre la identificación y delimitación del problema y la caracterización del profesional que lo atiende, en la medida con que éste requiere dominar tanto los conocimientos como los métodos para tratarlo. Es decir, la consolidación de una profesión requiere la identificación y delimitación del objeto que trata, la posesión de un saber específico sobre dicho objeto y el dominio de un método particular. Regresando a nuestra temática, vemos que un elemento muy importante para la profesión del pedagogo es identificar y delimitar el concepto de educación.

Aparentemente compartimos una idea de lo que es educación, pero las primeras indagaciones nos hacen ver que su comprensión no es tan sencilla; por ejemplo, si preguntamos a un pedagogo qué características debe reunir un maestro, fácilmente encontraremos respuestas como: debe estar comprometido con su tarea, consciente de las implicaciones ideológicas de su acción; conocer el papel social de su labor; tener espíritu de entrega, amor por los niños, iniciativa para las innovaciones, preparación didáctica, conocimiento del tema, interés por la investigación, etcétera. Estas respuestas —aunque hipotéticas en este caso— son típicas en nuestro medio y su disparidad nos señala que están en juego muchas ideas sobre educación aun si sólo se tratase de diferentes posiciones o formas de concebirla en sentido de su orientación o significado ideológico-político. Esto nos alerta sobre la necesidad de indagar acerca de dicha noción porque resulta central para el conocimiento pedagógico y la profesión misma; es capital para saber sobre qué se reflexiona, con miras a mejorarlo.

## Educación

En nuestro tiempo y sociedad coexisten muchas instituciones, procesos, mecanismos e instancias de socialización. Dicho de otro modo, de orientación y dominio sobre el individuo. En unos casos percibimos y diferenciamos nítidamente el tipo de guías y controles que realizan tales instancias; en otros no. Si pensamos en instituciones judiciales y sus procedimientos punitivos y los comparamos con los mecanismos de publicidad subliminal y la incapacidad que tiene el espectador para darse cuenta de los mensajes,

tal vez las diferencias inmediatamente salten a la vista, aunque también coincidan en que esa institución y ese mecanismo influyen sobre el individuo de manera relativamente eficaz.

Otro ejemplo: Si comparamos el "Encuentro de intelectuales" que organizó la revista *Vuelta* con la "doctrina" que imparten a los niños los sábados en las iglesias, encontramos que las diferencias y coincidencias son de otro tipo. El esfuerzo y las categorías analíticas en juego serían mayores en la medida que vayamos incluyendo otros casos; con ello empezaremos a reconocer que se reiteran algunos aspectos, que un grupo de ejemplos comparte dos o tres elementos, pero otro no, etcétera. Analizar las distintas modalidades de influencia es aislar conceptualmente, delimitar, identificar lo específico de la noción de educación.

Los mecanismos de orientación e intervención sobre el individuo, como pueden ser la publicidad, los señalamientos en el metro, la información sobre planificación familiar, los sistemas personales de computación, la educación, los programas culturales de televisión y otros, tienen en común, además de ser instancias de influencia o control del hombre, *un saber que transmiten, una forma o método de transmitirlo, un encargado o responsable de realizar la transmisión y condiciones referidas a la duración o continuidad de la influencia.*

Si aplicamos estos aspectos como categorías analíticas a las variadas modalidades de dirección, encontramos que en unos casos pueden ser deseables o legítimos desde el punto de vista político, cultural o social, pero en otros no. Por ejemplo, un programa de televisión puede difundir un *conocimiento* muy valioso porque represente una producción muy importante de la humanidad; lo que puede exponer en forma muy clara, con imágenes muy ilustrativas e interesantes, aunque la limitante en este caso sería que el receptor no tiene posibilidades de dialogar, pedir aclaraciones o señalar discrepancias; el encargado de realizar la transmisión puede resultar un representante conspicuo dentro del campo de la cultura o un locutor que se apegue rigurosamente a las características de la temática, o una combinación de ambos, pero de todos modos tras ellos se encuentra el organismo o la empresa de televisión que tiene sus finalidades e intereses particulares como medio masivo de comunicación; respecto de la permanencia de la transmisión, puede resultar que sea emitido una sola ocasión o eventualmente repetirlo.

Seguir aplicando estos criterios analíticos a cada una de las formas de conducción del individuo nos proporcionaría sin duda un cuadro en el que varias de ellas reunirían las condiciones para reconocerlas como mecanis-

mos legítimos de influencia y al mismo tiempo clasificaríamos las que aun siendo legítimas tienen un método no deseable, y así hasta reconocer las que resulten claramente indeseables o ilegítimas social o éticamente.

Pero la modalidad que, no sólo ahora sino desde hace largo tiempo y en muchas sociedades, ha reunido legitimidad en cada uno de esos aspectos es la educación. Dice Peters: "... para que un proceso merezca llamarse educacional, lo que en él se aprenda deberá considerarse valioso . . . así como la forma en que se aprenda se juzgará como moralmente inobjetable".<sup>8</sup> Mas adelante señala:

Hablar de educación, entonces, desde el interior de una forma de vida, es inseparable de hablar de lo que se considera valioso, y esto incluye el concepto de que lo valioso... ha sido o es transmitido de manera moralmente inobjetable. Pero bajo esta égida general de deseabilidad, la "educación" no selecciona ni elige tipo alguno de tarea o rendimiento.<sup>9</sup>

El dato de que esta forma de socialización reúne las características de deseabilidad y valoración —independientemente de que alguno o todos sus componentes puedan ser mejorados, flexibilizados o complementados— constituye a la educación como un valor en sí, como algo inobjetable; el término tiene un matiz valorativo, un tono de positividad, al grado de que se usa como característica de distinción. Cuando decimos que una persona es educada o que tiene educación, estamos afirmando un rasgo aprobatorio, una valoración que le viene de la posesión de ese estado que es legítimo y deseable socialmente. No sucede con las otras modalidades de influencia; por ejemplo si decimos que alguien está adoctrinado o aculturizado no expresamos inequívocamente algo positivo. La educación está profundamente ligada a lo deseable, lo legítimo, lo inobjetable; es un valor en sí, a tal grado que muchas veces decir educado no requiere aclaración sobre el contenido, el método o la institución transmisora (esto opera especialmente en el habla común). Se trata de un valor autónomo, un valor en sí entre otros importantes para el género humano.

Esto nos proporciona elementos para abordar la cuestión sobre qué reflexiona la pedagogía. Durkheim, buscando precisión al respecto, llega a esta definición:

<sup>8</sup> PETERS, R. S. *El concepto de educación*. Buenos Aires, Paidós, 1969, p. 18.

<sup>9</sup> *Op. cit.*, p. 19.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica.

Pero, como hemos visto, tras las palabras "la acción ejercida" se encuentra una gama amplia de modalidades que no resulta pertinente reconocer como educativas. A esta forma de definirla podemos agregar que se trata de una acción que transmite conocimientos legítimos con un método reconocido y es ejercida por quien tiene legitimidad social para ello; más aún, reúne otra característica: "Desde el punto de vista del que aprende, esos procesos (educacionales) deben ser tales que le permitan saber lo que está haciendo".<sup>10</sup> La educación requiere entonces la participación deliberada del que aprende y la precaución, por parte de quien educa, de tomar en cuenta las características y condiciones del educando.

Condición ineludible de lo educativo en nuestros tiempos es su carácter institucional en doble sentido: Por un lado, institución como un valor en sí misma; por otro actividad social que tiene legalidad, organización, tradiciones y mecanismos que garantizan su permanencia y reconocimiento público.

Las consecuencias de estos rasgos son fundamentales para la pedagogía, que aparece entonces como una disciplina que reflexiona sobre un objeto más claramente delimitado, sobre una modalidad de influencia o socialización que tiene especificidad, características, condiciones y procesos particulares.

Desde otra perspectiva, las teorías pedagógicas son construcciones hechas sobre la base de la educación como la hemos intentado caracterizar. Normalmente son planteamientos que tienen como ejes estructuradores las siguientes problemáticas: a) los conocimientos considerados valiosos por la sociedad, b) una definición sobre las modalidades de relación entre educación y sociedad, c) los procesos y relaciones de enseñanza-aprendizaje, y d) las características de desarrollo del individuo.<sup>11</sup> Las teorías pedagógicas toman como objeto de análisis y argumentación a la educación, no a otras modalidades de influencia, por ejemplo la propaganda política.

<sup>10</sup> *Op. cit.*, p. 27.

<sup>11</sup> Cfr. MOORE *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, Alianza Universidad, 1985.



Hemos dedicado mucho espacio a la discusión sobre qué es educación y cómo reflexiona sobre ella la pedagogía, pues tal vez eso permita lograr un primer acuerdo cuando discutimos sobre tales problemas, aunque de ninguna manera resuelve lo que anteriormente llamábamos una relación difícilmente armonizable, sincronizable, porque también entra en juego una complicación adicional: Cada uno de los aspectos que constituyen la noción educación es objeto de interpretaciones diferentes e inclusive excluyentes entre sí. Entonces, si podemos llegar al acuerdo de que la educación es la acción legítima de transmisión del saber valioso, falta coincidir en qué conocimientos reúnen tales condiciones. Sin embargo, el interés, el papel, el modo de transcurrir y desarrollarse de la pedagogía es decir cómo deberían ser tales cuestiones.

La situación es similar respecto a los métodos legítimos de educación porque hay muchas modalidades en juego; sin embargo, lo que comparten todos los procesos educativos es: a) una *intencionalidad* clara, que puede estar explicitada como fines u objetivos, o bien no estarlo, aunque quienes participan en el proceso conozcan el sentido de lo que realizan; b) una *organización* que implica el tratamiento-adecuación de los conocimientos para fines de aprendizaje; c) la *definición de los papeles* de quienes participan en tal proceso, es decir, alguien que enseña y alguien que aprende, así como la aceptación y comportamiento acordes con el papel, y finalmente, d) maneras y procedimientos específicos de *funcionamiento y organización* de los mencionados aspectos. Es decir, se trata de organizar los procesos para favorecer la enseñanza-aprendizaje de unos conocimientos. La educación se realiza por medio de la enseñanza, y de la configuración de ésta adquieren características diferenciales los procedimientos educativos.

Las modalidades o procesos de enseñanza también poseen valoraciones y reconocimientos diferenciados que dependen, por una parte, de la proximidad o distancia respecto de lo que se considera ser educado en una sociedad y época determinadas y, por otra parte, de la adecuación o pertinencia del proceso en cuestión para lograr del modo más legítimo posible las finalidades que pretenden.

Entre los procesos de enseñanza están la capacitación, el entrenamiento, la instrucción, el adiestramiento, las estrategias de aprendizaje por descubrimiento, los procesos de reflexión, etcétera, y cada uno ordena, enfatiza, insiste de manera particular en alguno de los componentes del proceso; por ejemplo, repetir una acción hasta lograr la habilidad deseada, mientras que otro puede subrayar la importancia de los procesos de pensamiento hasta configurar un estilo determinado de razonamiento.

De este énfasis deviene la particularidad de cada proceso, y su valoración, como dijimos antes, dependerá de la proximidad al ideal de ser educado.

La educación se concreta, toma cuerpo por medio de uno o varios procesos de enseñanza, pero éstos no se agotan en sí mismos; su sentido se hace relevante desde la educación, como dice Moore:

La educación involucra enseñanza de conocimientos valiosos y de actitudes que son moralmente aceptables. No toda enseñanza es educación. Más aún, de acuerdo con el concepto normativo de la educación, se puede afirmar que los métodos utilizados para enseñar deben ser moralmente aceptables; esto no es válido para la enseñanza...; la enseñanza puede ser una condición necesaria para la educación, pero no es una condición suficiente.<sup>12</sup>

La consecuencia de esto para nuestra discusión sobre la relación entre educación y pedagogía es: Si la pedagogía es una reflexión sobre la educación con el interés de mejorarla, el pedagogo tiene un campo privilegiado de intervención en los procesos de enseñanza, siempre y cuando el tratamiento de dichos procesos sea la expresión o traducción práctica de los fines e ideales educativos. La enseñanza es el vehículo, no el sustituto de la educación.

## Formación

Nuestro interés se traslada ahora a la noción de formación; no con el significado de formación moral o profesional, o en un campo cualquiera, sino con el propósito de identificar los rasgos que constituyen dicha actividad como una modalidad particular de configuración del hombre. El afán consiste en tratar de identificar los procesos, condiciones y mecanismos propios de ese fenómeno, para reconocer si hay un campo particular con problemas específicos, diferenciables y encuadrables bajo ese término.

Para ello necesitamos, en primer lugar, partir del acuerdo —aunque sólo sea de manera provisoria y para los efectos de contraste— de que educación y formación *no son sinónimos*, no obstante que en el uso dominante aparezcan como tales. Por ejemplo, es común oír que se inscribe a un niño a determinada escuela para “que tenga una buena formación”, aunque se podría decir también “que tenga buena educación” y significar lo mismo. Pero hay otros casos en los que el uso indiferenciado ya no es

<sup>12</sup> MOORE. *Introducción a la filosofía de la educación*, México, Trillas, p. 62.

tan sencillo; por ejemplo, conocemos universidades en las que se estudia la carrera de ciencias de la educación y nos parecería cuando menos extraño oír que alguien estudia ciencias de la formación. Más aún, hay campos del saber y la práctica social que preferente o exclusivamente utilizan la palabra formación para referirse al modo de acceso al conocimiento de ese campo; por ejemplo, formación psicoanalítica o formación docente. Allí sería muy raro decir educación docente o enseñanza docente. Estos casos nos dan una primera pista para intuir que se trata de procesos diferentes.

Otra pista muy sugerente es la que se manifiesta cuando preguntamos a alguien acerca de su trayectoria educativa o algún dato referido a dónde aprendió un proceso o una actividad compleja. Normalmente el interrogado no habla sobre todo un programa educativo (la licenciatura, por ejemplo) sino que escoge, hace relevantes, algunas experiencias, algunas actividades, la influencia de un maestro o compañero, el estilo general o los detalles de actuación del profesor en ejercicio.

Es decir, una persona cubre distintas etapas de su educación, pero no todas ellas constituyen formación; no toda la educación proporcionada a alguien tiene el mismo impacto, el mismo valor o significado. De toda la enseñanza transmitida por los maestros, de lo aprendido por el alumno, sólo algunos detalles, núcleos o líneas han resultado más significativos. Y la significatividad no deviene de que lo aprendido tenga mayor reconocimiento social o valor económico, sino de que resulta más importante para quien aprende, independientemente de los fines o reconocimientos de otras personas o instituciones.

De todas las experiencias o influencias educativas uno mismo tiende a asignar una posición privilegiada a algunos saberes, y a las experiencias que nos han conducido a ellos les reservamos el nombre de formación.

Cuando decimos "yo me formé con...", cuando reconocemos que parte importante de nuestra formación se debió a alguna escuela; cuando afirmamos que la experiencia de trabajar o estudiar con tal grupo fue determinante en nuestro proceso de formación, estamos asignando a esas experiencias y conocimientos una importancia que no tiene lo demás; reconocemos que eso ha sido decisivo para llegar a ser "como soy ahora".

Se trata de la identificación de los momentos que han contribuido más contundentemente a un moldeamiento y además es un reconocimiento *a posteriori*; es decir, desde el momento actual hacemos una retrospectiva que destaca lo que particularmente nos apoyó para estar en un lugar específico y de una manera singular dentro de un campo. Por ejemplo, no sólo decimos "soy pedagogo", sino que tendemos a especificar más y a

decir los motivos propios: "soy pedagogo y me gusta el área de orientación vocacional porque..."

Además, el estar colocado en una posición específica como producto de esa trayectoria retrospectiva, posibilita ver hacia el futuro; es decir, allí hay posibilidad de reconocer los "huecos", los siguientes pasos necesarios para continuar la formación. Lo que hay que destacar aquí es que ya no se trata de la educación que ofrecen las escuelas sino los conocimientos que uno personalmente elige y solicita; los que uno requiere para una finalidad propia, aunque ésta coincida con la que pretende un proyecto ofrecido por una escuela. Lo específico de la formación es que se trata de un proyecto propio, asumido personalmente. El proceso se ha invertido: ya no es la escuela o el maestro quienes ofrecen el saber y marcan la trayectoria; ahora el que se forma es el que "decide" y el que participa activamente en el proceso (esto no sólo se refiere a quienes han terminado la educación formal —una carrera por ejemplo— sino que incluye a quienes están en el curso de un proyecto. Suele haber estrategias para "sobrellevar" lo no relevante y concentrarse en lo que resulta formativo).

Con estos elementos, que evidentemente son de índole intuitiva, podemos sospechar que se trata de una problemática diferente a la educación, muy próxima a ella pero con características singulares. Las líneas de demarcación nos parecen sutiles; hay situaciones en que las diferencias son de grado más que de naturaleza. En otros aspectos parece que existen verdaderas diferencias: por ejemplo, si traemos aquí las definiciones de educación, varias dicen más o menos que "es la transmisión de la cultura por las generaciones adultas a..." o "es la actividad que intenta producir un tipo de hombre por medio de la transmisión de..."

En tales casos es evidente que se habla de una actividad que transmite o proporciona la cultura que las generaciones adultas consideran necesaria para las nuevas; es una acción en la que unas personas producen o deciden el tipo de hombre a realizar, independientemente de los intereses de quienes reciben la influencia. En educación es fuerte la imagen de conducción y también se reconoce que el flujo va del educador al alumno; éste es conducido hacia la finalidad que ha propuesto el profesor o la escuela.

Si revisamos brevemente a varios autores que abordan la formación, encontramos que usan el término como un sinónimo de educación, a veces como una forma más profunda o referida a lo más valioso y complejo de la educación.

Otros la utilizan siempre ligada a un campo específico que es el que le confiere sentido y le aporta contenidos; dice Honoré: "Es frecuente que se

hable globalmente de la formación en el transcurso de una actividad o refiriéndose a ella, la institución que la organiza, la presenta asociándole otra palabra; todo ocurre como si la formación no tuviese existencia más que con relación a un contenido".<sup>13</sup>

Pero también hay otros autores que la tratan como un problema diferente: el mismo Honoré cita a Cooper, quien dice:

Por formación se entiende la emergencia de un cierto tipo de persona que condensa fragmentos particulares de experiencia, es decir, la superación de la contradicción sujeto-objeto, en la medida en que la persona y solamente ella sintetiza estas dos entidades, utiliza activamente los momentos pasivos de su experiencia y observa pasivamente su actividad y la de los demás.<sup>14</sup>

Ibáñez-Martín señala al respecto:

Formación... es aquella transmisión (o adquisición) de conocimientos enlazados con las dimensiones de vida propiamente humana y provistos de una jeraquia interna, que se realiza con el esfuerzo que sea necesario, de modo tal que incite o no a un conformismo automático sino a una posición personal libre;<sup>15</sup>

y en cita del texto aparece: "Es común a los ideales de formación el sentido de la forma y del autodesarrollo, y también el sentido de que, por el ejercicio, la formación debe transformarse en una segunda naturaleza, como si todo fuera innato y no adquirido (Jaspers)".<sup>16</sup>

Con aquellas pistas de carácter informal y estas definiciones podemos iniciar una búsqueda que nos permita delimitar la noción de formación y encontrar si efectivamente se trata de un aspecto distinto al de la educación. Por lo pronto, tenemos el aviso de que en materia de educación no todo va en dirección del maestro al alumno, sino que hay casos en que se convierte en un proceso de constitución personal a partir de un proyecto propio que el sujeto en formación realiza activamente, a través de distintos procesos y mecanismos de aprendizaje y conocimiento que se llevan a efecto en situaciones relacionales donde resulta fundamental la presencia de otros. A ese proceso, provisionalmente, le podemos reservar el nombre formación.

<sup>13</sup> HONORÉ. *Para una teoría de la formación*. Madrid, Nárcea, 1980, p. 20.

<sup>14</sup> *Op. cit.*, p. 21.

<sup>15</sup> IBÁÑEZ-MARTÍN. *Hacia una formación humanística*. Barcelona, Herder, 1975, p. 32.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

## SUGERENCIAS BIBLIOHEMEROGRAFICAS PARA DOCENTES NO ESPECIALISTAS EN PEDAGOGIA

- AGUIRRE LORA, María Esther. "Consideraciones sobre la formación docente" en *Foro Universitario*. Revista mensual publicada por el Sindicato de Trabajadores de la UNAM, no. 2, época II, enero de 1981.
- ARREDONDO, Martiniano. "Notas para un modelo de docencia" en *Perfiles Educativos*, no. 3. UNAM, 1979.
- BARABTALO, Anita y THEESZ, Margarita. "La metodología participativa en la formación de profesores" en *Perfiles Educativos*, núms. 27-28. UNAM-CISE, 1985.
- BARCO S., Susana. "Los saberes del docente. Una perspectiva universitaria" en *Seminario Democracia y educación en América Latina*. Buenos Aires, Flacso-Llaco, 1985.
- CARRIZALES R., César. *El filosofar de los profesores*. México, Caos, 1990.
- La experiencia docente*. México, Línea, 1986.
- CISE-UNAM, DGICSA-SEP, CGAD-ANUIES. *Memorias Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*. México, junio 1989.
- EZPELETA, Justa. "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento" en *Cuadernos de Formación Docente*, núm. 13. UNAM, ENEP Acatlán, 1980.

- FURLAN, Alfredo *et al.* *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. UNAM, ENEP Iztacala, 1976.
- GIROUX A., Henry. "La formación del profesorado y la ideología del control" en *Estudios*. Revista de educación, no. 284, 1987.
- GLAZMAN, Raquel. *La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad*. Antología. México, SEP-Caballito, 1986.
- Grupos y desarrollo*. Antología. México, UPN, 1980.
- HIRSCH ADLER, Ana. *La formación de profesores investigadores universitarios en México*. UNAM, Dirección General de Intercambio Académico, 1985.
- PAEZ MONTALVAN, Ricardo. "El conductismo en educación: Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones" en *Perfiles educativos*, no. 13. UNAM-CISE, 1981.
- PANZA GONZALEZ, Margarita *et al.* *Fundamentación de la didáctica*, tt. 1 y 2. México, Gernika, 1986.
- ROCKWELL, Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Antología. México, SEP-Caballito, 1985.
- SANTOYO, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje" en *Perfiles Educativos*, núm. 11. UNAM-CISE, 1981.
- ZARZAR CHARUR, Carlos. "Conducta y aprendizaje" en *Perfiles Educativos*, núm. 17, UNAM-CISE, 1982.