

PORTELA, Henry. La racionalidad técnica... una huella que condiciona el sentido de la formación en los procesos educativos. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre de 2004). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061

Copyright © 2004 Revista ieRed.

Se permite la copia, presentación y distribución de este artículo bajo los términos de la Licencia Pública Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs v2.0 la cual establece que: 1) se de crédito a los autores originales del artículo y a la revista; 2) no se utilicen las copias de los artículos con fines comerciales; 3) no se altere el contenido original del artículo; y 4) en cualquier uso o distribución del artículo se den a conocer los términos de esta licencia. La versión completa de la Licencia Pública Creative Commons se encuentra en la dirección de Internet: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/>>

LA RACIONALIDAD TÉCNICA... UNA HUELLA QUE CONDICIONA EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Henry Portela Guarín
hportela@iered.unicauca.edu.co

Grupo Nacional de Motricidad Humana y Mundos Simbólicos
Departamento de Estudios Educativos
Universidad de Caldas
Manizales – Colombia

Formación¹, una palabra polisémica y de riesgoso sesgo ideológico positivista². Siempre presente en los procesos educativos, se aborda en algunas ocasiones desde simples conceptos inadecuadamente terminales, en apropiaciones discursivas lógicas formales, o se queda en enunciados desligados del quehacer cotidiano y de inquietudes existenciales de primer orden, cuando no, en aparentes reflexiones, en palabras ahuecadas, en apariencias y no como tendría que ser, en sentires, en preocupaciones, en instancias creadoras, en auténticas rupturas y realizaciones.

Hay un reclamo ante la manera como los procesos formativos se han convertido en el culto a la información, desde la cual, la manera de ver la ciencia, no permite reconocer el papel de los sueños, de las revelaciones, de las percepciones íntimas como manantiales de pensamiento y con lo cual su enfoque es reduccionista en la medida en que el conocimiento se compartimenta, se determina, se maquiniza en una filosofía encerrada

1 IMBERNÓN (1997,7) destaca la necesidad de la formación permanente del profesorado en todos los niveles, necesidad que se justifica sobre todo por la evolución y el progreso de las ciencias (incluidas las de la educación), los cambios sociales y culturales, el cuestionamiento continuo y la obsolescencia de los contenidos de la enseñanza y el desarrollo profesional de los profesores en el sistema educativo. Asume también como la formación universitaria inicial se debe continuar de forma permanente, de tal manera que considere de singular importancia tanto el contenido como el contexto, las personas y los procedimientos para llevarla a cabo.

2 Comte como precursor del positivismo, plantea una ley universal del conocimiento y la sociedad, según la cual, el conocimiento pasa por tres estadios: teleológico (ficticio, mitológico); metafísico (especulativo- abstracto) y el positivo (científico: ciencias positivas empíricas). En el positivismo el dato es la guía para el hombre y la sociedad, el conocimiento válido es el conocimiento científico, que se debe extender a todo campo de la investigación, por tanto rechaza la metafísica. COMTE. A. 1980.

en supuestos³ mecánicos, cuantitativos, formalistas, casuísticos sin percepción de la globalidad. Significa una clara contraposición con lo creativo, lo emotivo, lo libre, lo afectivo, en una racionalidad en la cual la inteligencia parece ciega.

“Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la afectividad, de la intuición o adivinación. Conocer, no es de hecho adivinar, sino de vez en cuando algo tiene que ver con adivinar, con intuir. Lo importante, no cabe duda, es no quedar satisfechos en el nivel de las intuiciones, sino someterlos al análisis riguroso de nuestra curiosidad epistemológica”⁴

Asumo que los programas de formación de educadores, no han pensado “suficientemente” el concepto de formación para sus maestros y futuros educadores, se ha desestimado la pregunta por el ser humano, por su proyecto de vida, se mira en la praxis de muchos educadores una perspectiva instrumental, desde paradigmas que se aseguran en las certezas, por tanto llenos de imágenes predeterminadas, que no se preguntan por la cultura de los sueños e imaginarios.

Por eso el punto de referencia inicial en mi disertación, es el diseño instruccional, porque como anota Rivas Montero⁵, en los años 70 la tecnología educativa empobreció el enfoque pedagógico en la educación colombiana, convirtiendo la acción del maestro en un proceso planificable aún en sus aspectos mínimos en el aula de clase; el maestro pasó de ser un líder, un asesor y un orientador, a ser el administrador de un currículo que había sido elaborado por los técnicos y especialistas que sistematizaron todo el trabajo del maestro sin darle a él ninguna participación. La tecnología educativa apoyada por el Decreto 080 de 1974 generó otra forma de titulación a los egresados normalistas, ya no fueron maestros normalistas sino bachilleres pedagógicos.

En ésta época, tomó gran vigencia el paradigma conductista del aprendizaje y del análisis de la conducta, y con ello la inmersión de la tecnología educativa y el diseño instruccional como la única manera de reconocer lo científico en los programas de formación de educadores. El diseño instruccional⁶ se convirtió en un cúmulo de comportamientos predefinidos, condicionados por estímulos prescritos desde el análisis de tareas supuestamente siempre medibles y necesariamente cuantificables que condujeron a una visión reduccionista de los propósitos de la educación y el sentido de la pedagogía, de ahí que el hombre y la cultura se diluyeron en la instrucción, con ellos se distorsionó el quehacer del educador al limitarlo a una tarea técnica.

La formación que subyace a esta dinámica me permite comprender el interés técnico cuestionado por Habermas, fijado por el control del ambiente mediante la acción de

3 El Enfoque Reduccionista lo conciben Edgar Morin y Anne Kern como el reconocer una serie de factores para regular la totalidad de los problemas.

4 FREIRE. Op.cit. Pag 34

5 RIVAS Montero Modesto Las Escuelas Normales en la encrucijada Reflexiones Pedagógicas. En Revista Educación y Cultura No 63. Bogotá 2.003.

6 Ibid. Pag 53

acuerdo con reglas basadas en leyes y desde soportes empíricos, o desde Tyler (1949) el interés por el control del aprendizaje sujeto a los objetivos preestablecidos.⁷

También se infiere una formación que desde los modelos de formación sugeridos por Ferry⁸ corresponde al centrado en las adquisiciones, porque la conducta útil “reduce la formación a sólo aprendizaje en su acepción más estricta (...) y la didáctica racional en progresiones, adiestramientos sistemáticos, controles en cada etapa”. Objetivos, preevaluación, actividad de aprendizaje, postevaluación como la constante; es una práctica predeterminada, preocupada por los contenidos, inspirada en el conductismo y en la pedagogía por objetivos. Perfectibilidad⁹, propia dentro de esa evidente racionalidad técnica, a un diseño instruccionalista.

“... fines y técnicas didácticas inmediatistas, aprendizajes repetitivos, evaluaciones de convergencia, relaciones de sumisión, simplificación ingenua de la realidad y de los procesos formativos o estructuras mentales y organizativas rígidas y anquilosadas, constituyen el currículo real predominante, tan ajeno al sentido de educar como potenciación humana y política del ser”¹⁰

¿La racionalidad técnica instrumental es la apología a la aplicación del método de las ciencias naturales? ¿Qué tan cerca o tan lejana está la formación del método de las ciencias naturales o de las ciencias del espíritu?

“El verdadero problema que plantea las ciencias del espíritu al pensamiento es que su esencia no queda correctamente aprehendida, si se les mide según el patrón del conocimiento progresivo de las leyes. La experiencia del mundo socio-histórico no se lleva a esencia por el procedimiento inductivo de las ciencias naturales”¹¹

Por eso la racionalidad instrumental, surgió con el paradigma científico técnico, de una clara pretensión objetiva, empírica y cuantitativa, en la cual la condición de ser humano se reconoce desde sus acciones productivas, desde sus fines y no desde sus procesos,

7 GRUNDY, Shirley. Producto o praxis del currículo. Colección La Pedagogía hoy. Ediciones Morata. Segunda Edición. Madrid 1994. Para mayor ilustración, sugiero leer paginas 27, 28 y 29.

8 FERRY, Gilles. El trayecto de la Formación. Paidós Educador. 1era edición 1991. Barcelona

9 A continuación presento un ejemplo de la racionalidad técnica, expresada en control de aprendizajes, en objetivos predeterminados y en evaluación desde la rigurosidad del gesto técnico, del rendimiento físico: CONDUCTA DE ENTRADA: La realizamos para darnos cuenta de las cualidades físicas de los niños en la práctica de los juegos de ejercicio básicos como correr, saltar y lanzar. OBJETIVO: Darnos cuenta del nivel físico, de las cualidades en las practicas de los juegos con ejercicios básicos, como correr saltar y lanzar. Como paramento para un mejor planeamiento de la unidad. PRUEBA: Observación directa de las cualidades de cada uno de los niños en su aspecto físico deportivo. O un tipo de evaluación de una clase como la siguiente: “Teniendo en cuenta una portería como meta, el alumno a una distancia de 15 metros, deberá introducir al arco, de tres lanzamientos con un Frisby, mínimo dos. Las fases de la clase también cronometradas, Fase inicial 10 Minutos. Fase Central 25 Minutos y Fase Final 10 Minutos. No sobra decir como las actividades había que describirlas rigurosamente y realizarlas a cabalidad. Ver PORTELA, Guarín Henry. Memorias Práctica Docente. Universidad Central del Valle. Tuluá. 1981.

10 GUTIERREZ Ruiz Elio Fabio. Hacia una reconceptualización de curricular: Reforma y política educativa. Simposio nacional currículo, flexibilidad, aprendizaje, políticas educativas y calidad de la formación. Universidad Santiago de Cali. Noviembre 6-8 de 2.003.

11 GADAMER Hans- Georg. VERDAD Y METODO I Ediciones Sígueme. Salamanca 1993. Pg 32

desde lo cuantitativo y no desde lo cualitativo, desde lo biológico y no desde lo cultural, con una concepción sobre la formación condicionada a intereses, a competencias y finalmente escindida de la armonía y totalidad del ser humano.

Esa manera de concebir la formación, atrincherada en la instrumentación y en la adquisición de técnicas propia de la racionalidad instrumental para “ejercitar” la docencia, no permite atender las exigencias propias del educar, por eso se requiere pensarla desde procesos continuos, que no se queden en la forma, sino que vayan a la esencia, de tal manera que lo humano se reconozca verdaderamente como comprensión, reconocimiento a la diversidad de la especie humana con sus maneras de sentir, pensar, soñar.

Por eso, algunas preguntas pertinentes y prioritarias que se me ocurren son: ¿Qué hace posible la supervivencia de aquellas visiones reductivistas sobre la formación? ¿Cómo superar esa visión tan excesivamente determinista? ¿Qué hacer con esa cultura educativa de las imágenes prefabricadas? ¿Cómo reconocer los valores de los jóvenes, sus expectativas, sus imaginarios en la relación educativa? ¿Cómo y hacia dónde extender las miradas, el dialogo y los esfuerzos?

Decretos mas contemporáneos reflejan aún, esa tendencia tecnicista: El Decreto 715 del 2001 es la expresión explícita de la contrarreforma a la Ley 115 de 1994. El Decreto 715 es la producción unilateral de un gobierno que pretende adaptar el sector educativo a un modelo económico supracapitalista, en tanto que la Ley 115 fue en gran medida resultante de la participación de maestros y el Congreso, y de alguna manera es un germen incipiente para pensar en un modelo económico alternativo.

De ahí la inquietud, por comprender si ya superamos la tecnología educativa con su diseño instruccionalista o si estamos volviendo sobre ella, con otras elaboraciones, con otros sustentos teóricos, con otras ideologías, con otros matices expresados en una normatividad reciente en las cuales se infiere “el paradigma productivo” que permite reconstruir nuevas teorías sobre el capital humano, donde la teoría económica de la educación se mueve sobre la ecuación costo - beneficio, buscando la rentabilidad de inversión e introduciendo en el aparato escolar las economías de escala y aplicando las reglas del mercado capitalista al sistema de administración de las instituciones educativas”¹²

Los estándares de calidad, por ejemplo, se han referido a los contenidos mínimos de apropiación de conocimiento, sobre los cuales, los maestros deben enseñar y los estudiantes deben aprender, son construidos desde parámetros que evalúan en términos de eficiencia y producción, minimizando otros elementos que le dan textura a la formación, a la educabilidad del ser humano.

Lo anterior también se hace evidente en la práctica docente universitaria, la cual, ante todas las exigencias de los procesos de Acreditación, muestra como los procesos de formación se preocupan mas por “el cómo enseñar”, que por “el cómo aprender”, con lo que se pondera la enseñabilidad sobre la educabilidad; de la misma manera las reformas denominadas curriculares sólo se preocupan por los contenidos, por los

12 IMBERNÓN. Op.cit. 1997

créditos, por niveles, quedando en el vacío la fundamentación conceptual sobre el acto de educar con todas sus implicaciones.

Si se entiende la acreditación como "un acto de reconocimiento validador que habilita a quien es reconocido como capaz de realizar aquello que le compete y con lo cual se ha comprometido"¹³ es perentorio por parte del MEN¹⁴, generar estrategias para que la reflexión teórica y las acciones innovativas circulen por los distintos espacios educativos, para que se interpreten las normas y se puedan cumplir sus planes, programas y proyectos desde las propias singularidades de los contextos. La Conferencia Mundial de Educación realizada en Dakar (abril del 2000) enfatizó en la necesidad de "mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes".

Las instituciones educativas, las entidades que reglamentan, legislan, a escala nacional y regional, deberán pensarse desde los nuevos presupuestos teóricos que no surgen de diagnósticos pasivos, sino de la interacción de los distintos protagonistas del acto educativo; sólo desde la mirada al acontecer y no al acontecimiento casuístico y sin sentido, se podrá redimensionar la formación de los nuevos profesionales de la educación.

Todo ello, porque al ser humano lo forma la vida, y la educación es un accidente corto que le sucede, no necesariamente coherentemente con lo que quiere ser o vivir en ella. Lo anterior, para decir que la educación es un aspecto de la formación, que tiene un exclusivo carácter intencional, político y social.

En esa intencionalidad, se trata de insertar al niño en el mundo laboral, ser alguien en la vida desde la lógica instructorista de las competencias, capacidades profesionales, y reducción de todo encuentro humano en función de saberes establecidos. Por eso la institución educativa se convierte en el lugar donde se fabrica, se instruye, se reflexiona poco, sobre el valor y el lugar del otro.¹⁵

Fluyen entonces, roles connotados de individualismo, producción de bienes de consumo, transfiguración de los ideales más humanos, cosificación de valores éticos, distorsión de todo sentido de convivencia y solidaridad, porque se asume la socialización no como introducción a la vida, sino como la introducción a un campo profesional específico. Toda una maraña de perfectibilidad que convive en simultaneidad con los desarrollos históricos que suceden en todas las culturas; en este caso, movidos por intereses neoliberales en un mundo globalizado.

Lo anterior, para decir que la educación se inserta en la mácula de un sistema, perdiendo su esencia... el problema no es su inserción en un sistema, el problema es

13 Documento Marco Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. Ministerio de Educación. Bogotá. Junio de 2.000

14 Ministerios de Educación Nacional de la República de Colombia.

15 Revisar ZAMBRANO, Leal Armando. Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Capítulo I: Pedagogía. Educabilidad y Enseñabilidad.. Artes Gráficas del Valle. Cali 2001. Pag 38-54

cuando la educación se convierte en ciego instrumento de ese sistema, tan escéptico, tan dogmático, tan cerrado, que pierde así, su función vivificante y creadora¹⁶

En éste caso, cuando la educación incluye la formación, la reduce a su mínima expresión, le da la particularidad del sistema o del maestro, por eso la formación se reduce a infracategorías o intracategorías como In-formar, re-formar, de-formar, conformar, si fueran supracategorías estarían por encima de la formación. Formación (Bildung) es lo que presenta los valores al educando para que éste los comprenda y se interese por ellos, mientras que la educación es posterior e intenta inclinar a la persona a los valores jerarquizados¹⁷.

La educación ha fracturado la formación, porque la estrategia de la racionalidad instrumental, es fracturar todo, compartimentalizar todo, por eso se habla de formación pedagógica, profesionalizante, integral, ésta última como manera de recuperar lo perdido. Se trata de fracturar la formación para poderla entender y así manejar, y si se maneja se puede enseñar y si se enseña se puede aprender ... es claro que todo lo que se enseña, no se aprende, igualmente todo lo que se denomina no se enseña y menos todo lo que se comprende se denomina. No hay duda que estamos en la racionalidad técnica, desconocerlo sería estar de espaldas a la realidad jurídica del país.

ERZIEHUNG-educación es la base que ha de preparar a una elite que posteriormente la utilizará, mientras que BILDUNG-formación, tiene un sentido más amplio y debe conferir a todos los individuos el desarrollo personal que les va a permitir superarse. Concretando ERZIEHUNG-educación es la actuación para configurar el carácter de la persona, mientras que BILDUNG-formación le ofrece capacidad para comprenderse así mismo y al mismo tiempo al mundo.¹⁸

Si la formación simboliza lo humano desde la versatilidad de sus expresiones y creaciones, libres de condicionamientos y cerrojos... ¿que sentido tiene la racionalidad técnica supeditada a la eficiencia y el rendimiento como únicos soportes significativos en la convivencia diaria? ¿Si la formación es la constante redimensión del ser, que pensar de la racionalidad técnica, que cosifica e instrumentaliza el ser humano?... ¿Si la formación se repiensa desde una perspectiva monolítica del ser humano, cómo superar la racionalidad técnica instaurada en una normatividad que biologiza su condición?

Corresponde entonces, a las instituciones formadoras de maestros la construcción de un nuevo tejido social, en el cual la formación juegue el papel de mediador para dirimir la tensión entre pedagogía y productividad, humanización y ganancia, solidaridad e individualismo. Todo ello, para que los discursos sobre el aprendizaje significativo, el aprendizaje autónomo, los saberes pertinentes, propicien la comprensión del arte, la redimensión de la cultura, la vivenciación de la lúdica, la constante reflexión sobre la

16 Revisar: SUAREZ Reinaldo. La Educación. Editorial Trillas. México. Cuarta reimpresión. 1984

17 Éste concepto de formación es de Gottler (1.953) corresponde al neohumanismo alemán, el cual reclamaba una mayor comprensión de lo humano desde la redimensión de la formación, opacados por reduccionismos de carácter educativo. Ver IPLAND Jerónima. El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán. Primera edición 1998. Hergué Editora Andaluza. Pag 77

18 Éste concepto de formación es de Dilthey (1914) Ibid Pag 76

cotidianidad de la vida, de tal manera que emerjan ideas para encontrar la solidaridad, la paz, la convivencia, etc.

Se trata de crecer en lo humano desde el repensar de la racionalidad técnica que propende instrumentar teorías científicas, olvidando la espacialidad de los problemas morales y políticos, básicos en la solución de los interrogantes del hombre y el desarrollo de la racionalidad práctica¹⁹, reflexiva y artística, atenta a determinar la compleja situación de inestabilidad, singularidad y conflicto de valores, pero que articula aplicaciones “relativas” de carácter científico.

Implica una racionalidad construida por seres humanos comprometidos con los retos, sean por problemas de carácter científico o no, pero desde un diálogo siempre falible; expresión de virtudes morales como la tolerancia, el respeto, la disposición a la escucha, a la persuasión, a la conversación, todo ello en busca de acuerdos no forzados²⁰ ni finalizados.

Es la apertura a la racionalidad dialéctica, en la cual se contextualice la práctica del docente, desde la recuperación de la praxis como espacio de formación capaz de valorar las subjetividades, y en ellas, la sabiduría, la prudencia, la satisfacción; dispuesta a ascender de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica. De tal manera que las palabras de Freire generen desequilibrios: g

“Sólo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, es entre nosotros la condición para ser. No es posible pensar a los seres humanos lejos síquicamente de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos o peor, fuera de la ética es una transgresión. Es por eso que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es despreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: Su carácter formador”²¹

Se trata de asumir con Gadamer, la formación como el encuentro consigo mismo, el repensar de las acciones humanas, desde la relación con el entorno como proceso de interacción para la adquisición de la cultura. Lo cual implica desde Gutiérrez²² hablar de formación humana, de procesos formativos, de formarse, como maneras de desentrañar, resignificar y armonizar los sentidos de la educación "el devenir del diálogo, el fortalecimiento de la autonomía... como problemas fundamentales de la pedagogía"

19 PARRA B., Jaime. “La Estética de la Indeterminación”. Centro de Estudios Asiáticos, Universidad de los Andes, Conferencia Parra hace referencia al racionalismo práctico, sin un propósito definido con antelación, pero que permite romper con lo estigmatizado, por nuevos indicios paradigmáticos. En ese sentido lo paradigmático, no se queda en su constante emulación por el reconocimiento tecnocrático, sino que surge “el replantear, el resignificar” la referencia de lo otro con lo mío... por su propio sello.

20 No obstante la racionalidad no se puede quedar en que tanto es susceptible o no a la crítica, por un lado se puede quedar en abstractos que no dan espacios a otros aspectos importantes; por otro lado no sólo se utiliza en conexiones, emisiones verdaderas o falsas, eficaces o ineficaces, no se puede quedar en ello.

21 Op.cit. Pg 34.

22 GUTIERREZ Ruiz Elio Fabio. Autonomía y Currículo. Conferencia presentada en el Seminario Permanente de Pedagogía de la Facultad de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Pasto Marzo 15 de 2.002.

Para recorrer estos caminos, es necesario partir del reconocimiento de la no existencia de un único y verdadero ser, por lo que resulta inaceptable la idea de que la educación pretenda llevar el hombre a la perfectibilidad; tampoco a homogeneidades en el marco de un sistema educativo a la manera del filosofar occidental, en el cual el sujeto es jerárquico, antropocéntrico en una metafísica ontológica inmóvil, inmutable, que subestima la dimensión social y pondera una razón preocupada por buscar una finalidad, una identidad, una realidad única frente a las diferencias.

En ese juego de relaciones, se hace propio lo extraño para hacer cercano el contexto hacia un discurso pedagógico personalizado, versatilizado, volcado en el otro, pensado por un maestro interlocutor, capaz de generar una relación dialógica, en un escenario de incoherencias, contradicciones y discusiones; esta construcción de sentidos debe trascender toda la simbología humana en el intercambio, la negociación y renegociación de significaciones, con el propósito de poner en movimiento, de provocar nuevos modos de leer, de contextualizar y resemantizar.

Es la perspectiva de formación que emerge con Gadamer, porque tiene otra connotación, una perspectiva histórica hermenéutica, caracterizada por la comprensión como experiencia y el carácter lingüístico e histórico del trabajo interpretativo hacia la construcción de sentidos sin renunciar a la tradición histórica.²³

Se designa así, mas el resultado de ese proceso de devenir del ser, que a su entender, es una traspolación parcial porque el resultado de la formación no es consecuencia de objetivos técnicos sino producto resultante de la formación, conformación, constante desarrollo y progresión, o sea, que va más allá del mero cultivo de capacidades previas.

En el mismo sentido, la formación no es algo exterior al ser humano, se inicia desde la posibilidad de dar forma a las disposiciones naturales que le permiten gradualmente ascender, debido a que el hombre no está organizado para ser lo que debe ser – como sí lo está el animal, por eso el concepto se estrecha con el de cultura.²⁴

Es la posibilidad del encuentro con la cultura, por ser ésta nicho de formación²⁵, en los entramados de la pedagogía; significa que el ser humano se recrea y crea en cultura, vive sueña, seduce, imagina, se siente respaldado o minimizado, se proyecta atado a ella como su propia piel, de ahí que pensar en la formación implica una actitud vital de autoreconocimiento y proyección al mundo, es allí donde la comunión de maestros y estudiantes, se amalgaman en un acto de vida.

“La cultura es el campo social donde repetidamente el poder cambia, las identidades están constantemente en tránsito y el sujeto se sitúa, a menudo, donde menos se le reconoce. El sujeto, en este discurso, suele no estar prefigurado ni siempre en su lugar, sino que está sometido a negociación y lucha, y abierto para crear nuevas posibilidades democráticas,

23 Para GADAMER, la formación (Bildung) es el elemento característico de las ciencias humanas en el siglo XIX y es hoy en día válido, para dar respuesta a los interrogantes que se dan en el campo pedagógico. Ibid. Pag 16.

24 Ver Herder en Gadamer Ibid. 1993.

25 Esta perspectiva de análisis, surge de la lectura de ECHEVERRY, Sánchez Jesús Alberto. Editorial-Monografía En Revista Educación y Pedagogía 14 y 15. Segundo Semestre de 1996. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín. Pg 9 –12.

*configuraciones y transformaciones. Y sigue siendo imprescindible, al ocuparnos del lugar de la «política cultural», para cualquier noción viable de política con relación a cómo los sujetos se sitúan en las relaciones históricas, sociales, económicas y culturales ni flota por doquier ni tampoco está estancada”.*²⁶

Significa una formación fundamentada en la interpretación integral de una cultura, va más allá de la estructuración de la personalidad, porque reconoce el lenguaje, el trabajo y los complejos procesos de socialización que se construyen en las interacciones que subyacen a las experiencias con el mundo, a las distintas adaptaciones, a las tradiciones, usos y costumbres y a la normatividad que posibilita la convivencia.²⁷

Significa que si vemos la formación como espacio para la autonomía, el cambio y la perenne reflexión, los referentes y estrategias pedagógicas, tendrán nuevos ámbitos de desarrollo, con una formación que se dignifica en la configuración de lo humano. De lo contrario la quietud, lo predeterminado alcanza visos de una cultura que le apunta a lo legendario, al repeticionismo, a las certidumbres. “La filosofía y las ciencias del espíritu tiene en la formación, la condición de su existencia (...) el hombre no es por naturaleza lo que debe ser”,²⁸ desde esta premisa, se asume la formación, desde la esencia formal de la generalidad, capaz de acoger la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad; es la conversión en un ser espiritual general, con capacidad de abstracción, para que a partir de su des-ensimismamiento, mire la generalidad y vuelva así mismo.

*“La formación comprende un sentido general de la mesura y de la distancia respecto a sí mismo y en este sentido, elevarse por encima de sí mismo y hacia la generalidad, verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia, quiere decir, verlos como los ven los demás”*²⁹.

Se comprende de esta manera, como el hombre adquiere un “poder” una habilidad, ganando con ello un sentido de sí mismo; “ese sí ganado” de la conciencia que trabaja, que contiene todos los elementos de la formación práctica y la formación teórica.

La formación como mesura, distancia respecto a sí mismo y hacia la generalidad; de tal manera que ver los objetos con distancia, implica verlos como los ven los demás, a partir del argumento de que toda conciencia opera en todas las direcciones; si bien un sentido como el de la vista, abarca una esfera, se mantiene abierto hacia un campo y dentro de este campo, capaz de hacer distinciones.

Por lo anterior, el ser humano, se eleva desde su inmediatez, su singularidad, su condición biológica - homínida, por tanto física, mecánica y química para alcanzar la universalidad, el ascenso a la condición humana; con lo que desplaza el antiguo

26 Hall GIROUX. Henry A. Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. Paidós. Barcelona 1era Reimpresión 1997. ISBN: 84- 7509-588-7

27 Dewey en MUNEVAR Molina Raúl Ancizar et.al El concepto de Formación. En: Revista Universidad de CALDAS. Volumen 21 No 1. Enero Abril de 2.001. Manizales. SIN 0120- 1492.

28 HEGEL retoma principios de Kant, referentes a “la cultura” como capacidad, disposición natural, obligación para consigo mismo y acto de libertad del sujeto. Además es el autor que con mayor agudeza asume la Formación. Ver Texto Verdad y Método, GADAMER 1984.

29 GADAMER Hans- Georg. VERDAD Y METODO I Ediciones Sígueme. Salamanca 1993. Pg 46

concepto de formación natural dada la lucha que emprende contra ese sólo estado, para tener la doble vertiente de su singularidad y universalidad.

Se trata de reconocer que en el encuentro con el “otro”, la ciencia da herramientas, es una aliada fundamental, la potenciadora de posibilidades, pero sin desconocer que lo imprevisible, lo espontáneo y cotidiano que subyace en ese vivir de humanos, más que complemento es su esencia. Según ello, no se trata de un saber técnico basado en objetivos, sino de un saber práctico que se mueve por principios generales hacia la situación concreta inmersa en sus circunstancias.

Se puede comprender como la formación, adquiere una perspectiva culturalista, que trasciende el individualismo y permite aproximarse a la complejidad como realidad múltiple desde el encuentro con el otro ser humano; sólo desde la soledad, surge la pregunta por el hombre. ¿Quién soy yo? ¿Qué soy yo? ¿Con quien voy? ¿Para donde voy?. Pleno reconocimiento del ego y el alter para avanzar a lo común, a la identidad, al encuentro en las singularidades y las generalidades. Sólo así se puede comprender el sentido de la formación, que conjunta sensibilidad ética y estética.

En todos estos conceptos, se encuentra un hilo conductor... la trascendencia del ser humano, el ser como proyecto, cimentado en la apropiación de la cultura; se parte de comprender que sólo tomando distanciamiento de si mismo, se puede ir al encuentro con la generalidad, el contexto, y al reconocimiento en el “otro”, de mi propia realidad.

Toda la perspectiva integral e integradora del discurso sobre la formación a partir de Gadamer, se diluye en la cotidianidad de las acciones que se preocupan más por intencionalidades teleológicas y empíricas, por tanto, propias del racionalismo técnico, en el cual hay todo un engranaje de cálculos egocéntricos de utilidad, en que los estados de las cosas que existen o que pueden presentarse o son producidas tienen una evidente predeterminación.

BIBLIOGRAFIA

ECHEVERRY, Sánchez Jesús Alberto. Editorial- Monografía En Revista Educación y Pedagogía 14 y 15. Segundo Semestre de 1996. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín

FERRY, Gilles. El trayecto de la Formación. Paidós Educador. 1era edición 1991. Barcelona

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores. 2002. México.

GADAMER Hans- Georg. VERDAD Y MÉTODO I Ediciones Sígueme. Salamanca 1993.

GIROUX. Henry A. Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. Paidós. Barcelona 1era Reimpresión 1997. ISBN: 84– 7509-588-7,

GRUNDY, Shirley. Producto o praxis del currículo. Colección La Pedagogía hoy. Ediciones Morata. Segunda Edición. Madrid 1994. FERRY, Gilles. El trayecto de la Formación. Paidós Educador. 1era edición 1991. Barcelona

GUTIERREZ Ruiz Elio Fabio. Autonomía y Currículo. Conferencia presentada en el Seminario Permanente de Pedagogía de la Facultad de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Pasto Marzo 15 de 2.002.

GUTIERREZ Ruiz Elio Fabio. Hacia una reconceptualización de curricular: Reforma y política educativa. Simposio nacional currículo, flexibilidad, aprendizaje, políticas educativas y calidad de la formación. Universidad Santiago de Cali. Noviembre 6-8 de 2.003.

IMBERNÓN, Francisco. La Formación del Profesorado. Paidós. Barcelona. 2. Reimpresión 1997.

IPLAND Jerónima. El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán. Primera edición 1998. Hergué Editora Andaluza.

M.E.N Documento Marco Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. Bogotá. Junio de 2.000

MORIN Edgar, KERN Anne Brigitte. "Tierra Patria". Capítulo La Reforma del Pensamiento. Traducción de Ricardo Figueroa. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1993.

MUNEVAR Molina Raúl Ancizar et.al El concepto de Formación. En: Revista Universidad de CALDAS. Volumen 21 No 1. Enero Abril de 2.001. Manizales. SIN 0120-1492.

PARRA B. Jaime. "La Estética de la Indeterminación". Centro de Estudios Asiáticos, Universidad de los Andes. Conferencia Universidad de Caldas. Manizales 1986.

PORTELA, Guarín Henry. Memorias Práctica Docente. Universidad Central del Valle. Tuluá. 1981.

RIVAS Montero Modesto Las Escuelas Normales en la encrucijada Reflexiones Pedagógicas. En Revista Educación y Cultura No 63. Bogotá

SUAREZ. Díaz Reinaldo. La Educación. Editorial Trillas. México. Cuarta reimpresión. 1984