

Formación. El asedio y estallido de un concepto.

Francisco Manuel López García

“Le diable est dans les détails”.
M. PROUST

El presente artículo constituye un acercamiento a la opinión de diversos investigadores que colaboran en la obra Configuraciones Formativas I. El estallido del concepto de formación, Universidad de Guanajuato, Gto. 2006. La centralidad del concepto “formación” recorre todo el artículo y, de paso, ofrece una revisión a las significaciones y prácticas que atañen al quehacer educativo.

Introducción

La elaboración de este artículo ha sido motivada por el deseo de continuar un diálogo. Los primeros en tomar la palabra fueron los colegas y amigos que se han expresado en el texto¹: *Configuraciones Formativas I. El estallido del concepto de formación*. Universidad de Guanajuato, Gto. 2006.

A lo largo del presente artículo iré retomando opiniones de algunos de mis colegas, mismas que he considerado fundamentales para comprender el concepto “Formación”, desde una óptica multidisciplinar –en diálogo con otros pensadores y filósofos– y siempre actual, en la misma perspectiva que la de Nadolny: siempre queda un descubrimiento por hacer, el descubrimiento del presente.

Quizá deba corregir, ¡ya tan pronto!, mi escrito: inicialmente pretendió ser una reseña, pero he preferido algo más amplio, algo que intente un diálogo, o un ensayo del mismo.

I. El estallido del concepto de formación. Significaciones

Hablar del concepto “formación” tiene sus riesgos. El primero, limitarse al campo semántico de la determinación, la reproducción de una horma. “Dar forma” es una expresión que, aplicada al terreno de la pedagogía, no goza de todas las simpatías o, de plano, suscita acalorados debates. El segundo, el privilegiar la ascendencia, la autoridad moral, expresada –en los términos de Foucault– en un discurso que enmascara diversas formas de poder. Se trata aquí de escuchar a McLuhan en

¹ En la obra participan: Carlos M. García, Silvia van Dijk, Javier Corona, Alma A. Gómez, Rodrigo García y José Ezcurdia.

su “Galaxia de Gutenberg” y comprender su reacción ante una sociedad atada al dirigente, al protagonista único. Por tanto, desde un principio, “formación” equivale a una apuesta por la creación, la producción de sentido, misma que aparece ya desde el título: “El estallido del concepto de formación”.

En realidad, el título de la obra constituye un afortunado desplazamiento semántico: del asedio al estallido. En efecto, metodológicamente se trata de un asedio conceptual, en sentido latino de “obsidium” y “obsidere”, i.e., instalarse en frente de algo o alguien para ponerlo en sitio, entendido como ataque y como re-ubicación. Sin embargo, la empresa de sitio termina en un estallido, un “hastellar”, hacer astillas las entrañas del lexema.

La obra se divide en dos partes. La primera atañe a las “significaciones” del término formación. La segunda es más breve y aborda la así llamada formación desde una perspectiva “práctica”. El contexto del análisis es la mutua implicación del individuo y la sociedad en un devenir incompleto, inacabado. El modelo antropológico reflejado en la obra es acorde con el aserto de Protágoras: “El hombre es la medida de todas las cosas”.

Que la “formación” no se restringe al horizonte pedagógico queda claro desde un principio. Se trata, ante todo, de un quehacer y una búsqueda cultural sumamente compleja que toca y trastoca las antiguas representaciones, los modos de comprender el “mundo” antes incuestionables. En esta perspectiva, los políticos, los responsables de los programas educativos, los padres de familia, los jóvenes, los niños y las niñas, y todo actor social están involucrados en el proyecto conocido como “formación”.

La “formación” es un quehacer permanente del individuo, un descubrimiento continuo de sí mismo, de su lenguaje y del mundo, en actitud de asombro. Todo ello no extraña a la puesta en práctica del socrático “conócete a ti mismo”. Posteriormente, Heidegger haría su propia deducción: somos lo que entendemos ser.

El itinerario de la “formación” va del conocimiento de sí a la construcción de la identidad. Es bien cierto que la Escuela de Frankfurt se ocupó de las formas como se han construido las identidades. Pero, ¿qué es “identidad”? ¿Cómo defender la peculiaridad y dar cabida a la famosa definición de Hombre dada por Aristóteles: *zoon politikon*²?

Javier Corona articula su idea de “identidad” en el concepto de libertad. A esta consideración cabría añadir la postura de W. James, el cual afirmó que el “sí mismo” de un hombre es la suma total de todo lo que él puede llamar suyo. Esto va más allá de las cualidades físicas-espirituales, o de la biografía incambiable de cada uno. Por supuesto, Corona no se aventura, quizá por razones de

² Aunque esta no es la única descripción aristotélica de “hombre”, sí es la más conocida. También hay que señalar, en latín, la de *homo mimeticus* (nachahmend) y la de *homo sciens, sciendi cupidos et indigens* (Das nach Wissen strebende, das Wissens-Wessen). Cf. LENK, *Aufstiege* 18. 20.

economía semántica, a tratar la identidad fragmentada del hombre posmoderno, ni las así llamadas “identidades colectivas”. En todo caso, Hegel ya lo hizo al tratar ampliamente en su *Phänomenologie* la pugna por el reconocimiento. A pesar de todo, –y en su caso– difícilmente Heidegger podría conceder una identidad “permanente” al humano, dado que –a juicio del filósofo– nuestro ser es modificado por cada suceso de apropiación-comprensión. Estaríamos, entonces, ante una identidad inasible, no tanto múltiple.

El cómo y el qué del quehacer formativo son cuestiones que aborda ampliamente Carlos García. El concepto “formación” es sitiado afanosamente –desde varios frentes– por García y no es difícil descubrir en sus letras una actitud de inconformidad y hasta rebeldía, debido en parte a los condicionamientos éticos y técnicos heredados de ciertas tradiciones de manera acrítica. La constatación de García es la misma que la de Geertz: el hombre es un animal suspendido en una red de significados que él mismo se ha tejido³.

Aronofsky, en su laureada película “Pi. El orden del caos” llevó a cabo un brillante asedio a cierta comprensión de la “formación”, entendida como itinerario de dominio de la ciencia por el hombre, a costa de la postración e inadaptación social; como búsqueda de la verdad última, de la previsión absoluta, del cálculo árido y de la reducción del micro-macro cosmos a números, a espirales. El resultado pretendido: el acceso al destino, acceso al autor del destino (¡nada menos!), para predecirlos a ambos y resolver su enigma. García, en contraste, considera la formación como un “enigma” *per se*, un continuo retorno al precepto socrático, sin pretender el rol oracular de quien lo predice todo.

Siete son los asedios que emprende García. En el primero afirma que la formación tiene que ver con la creación de formas inéditas, dado que el humano es un ser que no termina de conocerse. Si formación es un proceso inacabado e inédito, entonces no guarda una relación de uno a uno con la *Bildung* alemana, dado que, de acuerdo a Gadamer, en *Bild* se implica tanto “imagen imitada”, como “modelo por imitar”⁴. Imitar, ¿qué?, ¿para qué?

A la par de actividad “inédita”, la formación ha de tender a re-integrar en el individuo lo que está normalmente fragmentado y disperso: la sociedad, la política, la historia. Formación significa asumir y desatar el juego de la cultura. Se trata, también, de adoptar un acercamiento dialógico (relacional) a la realidad⁵, involucrándose con ella. El quehacer formativo no atañe sólo al individuo, sino que es un compromiso de éste ante la sociedad, sujeta también a proceso formativo. Nada más alejado del concepto “formación” que una actividad de acopio de información.

Imprescindible es abordar la cuestión del lenguaje para entender toda labor que se precie de ser formativa. Lenguaje y representación se requieren mutua-

³ MARTÍNEZ, *La investigación* 13.

⁴ MENESES, *Formación* 64.

⁵ LOPEZ, *Tareas* 124ss.

mente. Pero, ¿el lenguaje está al origen o es producto del pensamiento? García no intenta respuesta alguna, en cualquier sentido. El debate ha cobrado intensidad en las obras de Vigotsky, Lee Whorf, Chomsky, etc. Por lo demás, ¿quién puede decir la última palabra sobre el lenguaje, un constructo que adquiere las mismas dimensiones de la Torre de Babel? Steiner ha señalado al respecto que el lenguaje “constituye el modelo más sobresaliente del principio de Heráclito. Se altera en todo momento del tiempo vivido”⁶. De aquí que sea comprensible uno de los principales asertos de García en su cuarto asedio: la formación es una invención cultural mutable.

El quinto asedio al concepto “formación” lleva una vez más a la transposición de fronteras. En efecto, la formación no es una empresa escolar transparente, neutral, sino que involucra a la autoridad y, en general, a la política del estado. Reveladora a este respecto es una certeza de Castoriadis: al igual que el poder, el saber no es inocente⁷. A este punto cualquiera puede preguntar: ¿es necesaria la figura de autoridad en el quehacer formativo? Una de las descripciones kantianas del humano no parece dejar lugar a dudas: el hombre es un animal que desde el momento en que vive entre otros individuos de su especie necesita un amo y éste, a su vez, también requiere un amo. De ahí las diversas nociones y posturas ante la figura de la autoridad, sin obstar, incluso, que Kant hubiese considerado tal autoridad como la idea que se descubre y que toma posesión del individuo. Para Hegel, el individuo sólo puede realizarse identificándose con aquello que lo sobrepasa, ya sea la familia, la cultura o el estado.

¿Cuál es, según García, el papel de la autoridad en el contexto de la formación? De facto, la autoridad estatal requiere de “servidores” (docentes) que transmitan las ideas de “orden”, “paz social”, “civilidad”, “respeto a las instituciones”. Todo ello en el ámbito de la sumisión y la pasividad. No se trata aquí de asumir la profecía del anarquismo, de la cual se guarda muy bien García al afirmar que la legítima autoridad es “fundamental” para el orden social, actualizado en la conciencia personal y colectiva. Sin embargo, tampoco pretende defender a ultranza cualquier tipo de autoridad. Un factor importante de legitimación de la autoridad, según García, es el beneficio económico, tangible, que tal o cual gestión hace posible sobre los ciudadanos. Esta postura de García está a tono con la de Dworkin, quien afirma que la mejor defensa de la legitimidad política radica en los compromisos fructuosos que tienen que ver con la fraternidad y la construcción de la comunidad⁸.

El último asedio de García gira en torno a las cuestiones: ¿la formación es, por necesidad, una imposición en la sociedad? Y si la respuesta fuese afirmativa, ¿qué es lo que se impone? ¿Por qué se impone? Estas son preguntas aún abiertas

⁶ STEINER, *Babel* 40.

⁷ CASTORIADIS, *Ascenso* 73.

⁸ MUNOZ-DARDÉ, *Brüderlichkeit* 158.

a discusión. Algo importante adelanta García: la sociedad y la historia son procesos inacabados. Desde ambos escenarios se ha de reflexionar y tomar decisiones que atañen a la formación. La naturaleza de las cuestiones mencionadas en este párrafo no admite una elucidación definitiva porque, en opinión de Heidegger: nuestro ser es modificado por cada suceso de apropiación-comprensión.

II. El estallido del concepto de formación. Prácticas.

Dos contribuciones conforman la segunda parte de la obra “Configuraciones formativas I”. La primera corresponde a Silvia van Dijk y la segunda a Alma Adriana Gómez. Vale la pena mencionar algunas ideas en torno a sus propuestas.

Van Dijk adopta un talante incluyente ya desde el título de su artículo: “Participación infantil: un marco para pensar la noción de formación”. Después de pasar revista al espejismo de progreso de las sociedades globalizadas, posmodernas, Van Dijk atestigua el dramático cambio cultural respecto a la comprensión del concepto “niñez” y sus modos de expresión. El presupuesto de la significación es la “vulnerabilidad” de los niños y niñas (los menores de 18 años). Pero, ¿por qué reflexionar en un sector social que a todas luces destaca por su número? Wittgenstein tiene la respuesta: lo más evidente es lo más oculto.

La atención a la niñez es el llamado que alcanza dimensiones de clamor en van Dijk. La exclusión es la consecuencia de la cultura del bienestar y, paradójicamente, un enorme signo de pobreza. Así lo afirmó W. Benjamín: nos hemos hecho pobres. Hemos ido entregando una porción tras otra de la herencia de la humanidad, teniendo que dejarla con frecuencia en la casa de empeño por cien veces menos de su valor, para que nos adelanten la pequeña moneda de lo actual.

Participación es la alternativa ante la descomposición social que ha traído consigo la cultura del individualismo, del consumo obcecado. En términos positivos, van Dijk señala que la participación (social) eleva la dignidad humana y abre las puertas del desarrollo. La dignidad humana es referente imprescindible al hablar de los derechos de los humanos. En efecto, para Francisco de Vitoria los derechos naturales son tales por estar fundados en la naturaleza, en la dignidad del ser humano. Se trata, entonces, de adoptar una postura optimista –de respeto y promoción– hacia el otro, el próximo, más que una pasiva tolerancia a formas alternas de pensar.

“Protagonica” llama van Dijk a la deseada participación infantil, la cual equivale a la toma de postura, la decisión, la incidencia real y eficaz de la niñez en la gestión pública, normalmente ejercida arbitrariamente por los adultos (de cualquier país y, sobre todo, de cualquier instancia gubernamental⁹). En el con-

⁹ Peter Soller, por ejemplo, ha señalado oportunamente tres graves defectos morales (moralische Defekte) del orden internacional en materia de derechos humanos: a) la falta de una autoridad supra-estatal (überstaatlichen Autorität), que esté en condiciones

texto político de nuestro país –y el de muchos otros, quizá los más– hay una gran mayoría que renuncia fácilmente a ejercer su derecho a incidir en los derroteros de la sociedad. Ya lo dijo Dostoievsky: el hombre sólo quiere su libertad para entregarla cuanto antes al primer dictador. Por tal motivo, el rol protagónico de los niños y las niñas en la sociedad podría convertirse en mera utopía, o en parte de la literatura fantástica.

México no es un país que se distingue especialmente por promover la participación infantil. El reto de la transformación tiene su origen y su obstáculo en atavismos y tradiciones que, descontextualizadas, preconizan la obediencia y el control sobre niños y adolescentes; incluso pagando el precio con la moneda de la violencia multiforme. Van Dijk ilustra, también de muchas formas, el problema y las consecuencias de la falta de participación infantil, para llegar a una clara conclusión: la ausencia de una adecuada formación en los adultos se traduce en exclusión del otro o en ejercicio torpe del poder. De ahí que los que más necesitan formación no son los niños, sino precisamente los adultos. La solución a esta problemática es asunto de lógica, la más elemental, esto es, si el problema ha iniciado en los adultos, de ellos debe partir la solución. Sin embargo, y a pesar de la exclusión de proporciones globales que ha sufrido la niñez, todavía es tiempo de desandar el extravío.

Adriana Gómez cierra la obra “Configuraciones formativas I” con su artículo: “El modelo cognitivo de la ciencia y la ciencia escolar como actividad de formación”. No es difícil inferir que Gómez intenta establecer puentes entre los “modelos científicos eruditos” y los “modelos científicos escolares” en el contexto de la formación escolar. Entre ambos actores del acto formativo, científicos y alumnos (escolares), se percibe la disyuntiva que en su momento planteó Kant con respecto de la ciencia y su carácter explicativo: acudir a la naturaleza como juez (científico o teórico de la naturaleza) o como testigo (alumno escolar).

Aun cuando Gómez no lo mencione directamente, en su artículo se percibe también la disyuntiva entre *Verstehen und Erklären*, empleada por primera vez por Droysen para distinguir la explicación causal y la explicación teleológica de la ciencia; para ilustrar el método de la historia (a partir del “comprender”), el método de la física-matemática (“explicar”) y el de la tecnología y filosofía (“conocer”)¹⁰. El problema del acceso, de la comprensión de la ciencia –desde el punto de vista del escolar– consiste precisamente en la dificultad de hacer actuales los objetos de estudio. En el plano de los resultados, el escolar descubre

de garantizar ampliamente los derechos humanos; b) el desprecio (*Missachtung*) y la violación (*Verletzung*) de los derechos humanos por parte del estado contra sus propios ciudadanos o contra extranjeros; c) las injusticias globales que se hacen visibles en las crasas diferencias de acceso a los bienes (*Wohlstandsunterschiede*) entre los pueblos. Cf. KOLLER, *Geltungsbereich* 117-118.

¹⁰ MARDONES-URSUA, *Filosofía* 21.

una gran brecha entre el “recordar” o “explicar” y “comprender” o “aplicar” los así llamados contenidos curriculares; brecha que refleja la existente entre las “ciencias exactas” y las “ciencias humanas”.

Un elemento importante que articula la argumentación de Gómez es la noción de “alfabetización científica”. Esto equivale a la creación de un sistema de significaciones que se constituyan en una ciencia-para-todos, de tal manera que la ciencia sea despojada, sin dejar de lado su rigor, del aspecto terrorífico o de escollo insalvable para el alumno.

Humanizar la enseñanza de la ciencia es, en definitiva, la apuesta de Gómez. Humanizar equivale a una serie de compromisos, a saber: contextualizar la enseñanza de la ciencia, tomar en cuenta los intereses particulares del escolar, comprender profundamente los motivos que influyen en la construcción de sus modelos (edad, antecedentes académicos, expectativas de vida, condicionamientos socioculturales), descubrir de manera conjunta la relevancia social de los fenómenos que se han de explicar y establecer los principios de la metacognición (enseñar a aprender al alumno y a controlar sus aprendizajes).

Aunque de corta historia, la metacognición cuenta con abundante literatura. Belmont, Butterfield, Wellman, Yussen, pero sobre todo J.H. Flavell, han abonado el terreno para que las ciencias crezcan y den fruto, desde los primeros grados de escolaridad. Sin duda Gómez estará de acuerdo con Flavell, para el cual la metacognición no sólo encuentra cabida en el aula, sino que se trata de una estrategia que repercute directamente en la comunicación, en la solución de problemas en distintos niveles vitales, en el autocontrol, etc¹¹. La metacognición deviene una alternativa adecuada para el acceso de todo escolar a la ciencia. Cabe aquí, una vez más, la voz de Schrödinger: la actitud científica ha de ser reconstruida; la ciencia ha de rehacerse de nuevo.

Conclusión

Ha llegado el momento de concluir mi turno en el diálogo. Plausible y todo, el asedio al concepto “formación” aún está incompleto: queda pendiente la labor del lector. Aún no se ha dicho la última palabra, estamos todavía muy lejos de agotar el tema. Con justa razón afirmó De Bono que si tuviéramos información perfecta sobre determinada situación, pensar sería innecesario.

Debo aceptar que es imposible agotar las propuestas de cada uno de los autores de la obra en este breve artículo. Ahora ellos –y los lectores de la obra– tienen la palabra. Que continúe el diálogo.

¹¹ BURÓN, *Enseñar* 24.

Bibliografía

- BURÓN, J., (S.F.), *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Mensajero. Bilbao.
- CASTORIADIS, C., (1998), *El ascenso de la insignificancia*. Frónesis. Madrid.
- KOLLER, P., (1999), Der Geltungsbereich der Menschenrechte. En: GOSEPATH, STEFAN (Hrsg.), *Philosophie der Menschenrechte*. Suhrkamp. Frankfurt. 96-123.
- LOPEZ QUINTAS, A., (1977), *Cinco grandes tareas de la filosofía actual: la ampliación de la experiencia filosófica*. Gredos. Madrid.
- MARDONÉS, J. M. - URSÚA, N. (1999) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Coyoacán, México.
- MARTÍNEZ, MIGUEL, (2004), *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Trillas. México.
- MENESES DÍAZ, G., (2004), *Formación y teoría pedagógica*. Lucerna Diógenes. (S.L).
- MUNOZ-DARDE, V., (1998), Brüderlichkeit und Gerechtigkeit. En: BAYERTZ, KURT (Hrsg.), *Solidarität. Begriff und Problem*. Suhrkamp. Frankfurt. 146-171.
- STEINER, G., (1998 Primera reimp.), *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. Fondo de Cultura Económica. México.