



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Pasillas Valdez, Miguel Ángel (2001)
**“CONDICIONES SOCIOINSTITUCIONALES DE LA ACTIVIDAD
DOCENTE Y LA FORMACIÓN EN EL DIALOGO”**
en *Perfiles Educativos*, Vol. 23 No. 92 pp. 74-97.

Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo

MIGUEL ÁNGEL PASILLAS VALDEZ*



La docencia es compleja y multideterminada; el trabajo inicia con un repaso general de: la política educativa, las condiciones institucionales de ejercicio y el nivel de profesionalidad de los maestros, elementos que ejercen presión sobre la enseñanza. La Formación de Profesores es uno, entre otros, de los elementos que participan en su multideterminación. La formación docente, por sí misma, no resuelve todas las dificultades de la tarea de enseñar. Sin embargo, la intención central del trabajo es comprender la naturaleza del proceso de formación, así como las posibilidades para experimentarlo. Acudimos principalmente a la filosofía de Gadamer, quien aporta conceptos como diálogo, experiencia, experiencia del otro, pregunta, fusión de horizontes, etcétera, que nos ayudan a entender mejor la formación docente.

Teaching is complex and determined by a great variety factors; this paper starts with a general review of educational policies, the institutional conditions of the practice and the professionalism degree of teachers, all of them elements which put teaching under pressure. The Teacher Training is one amongst other factors that take part to this multiple determination. The normal education to teaching does not allow to settle all the difficulties that can appear during the teaching activities. Notwithstanding, the central intention of this work is to understand the nature of the teaching process and the range of possibilities in experiencing it. The main methodological support of this article is Gadamer's philosophical thought, since it offers concepts as Dialogue, Experience, Experience of the Other, Question, Horizon Fusion, etc., concepts which help us to understand better the Teacher Training.

Formación/ Contenidos de formación/ Formación de docentes/ Profesionalidad/
Experiencia/ Diálogo/ Carácter relacional de la formación
*Training/ Training contents/ Teacher training/ Professionalism/
Experience/ Dialogue/ Relational nature of training.*

*A. H. G. Gadamer,
en el 101 aniversario de su nacimiento*

Este trabajo recoge y sintetiza elaboraciones previas que el que escribe ha realizado sobre la problemática de la formación de profesores en distintos momentos y lugares. La reiterada presencia en la temática no es gratuita: se debe, fundamentalmente, a las actividades realizadas conjuntamente con profesores de los niveles medio superior y superior, principalmente en cursos, seminarios, etc. En este sentido, muchas de las reflexiones son producto de esas experiencias y de los intercambios con maestros en ejercicio.

Por otro lado, frecuentemente los trabajos que se presentan en distintos lugares no dan cabida, por diferentes motivos, a todas las inquietudes e intuiciones que uno puede percibir respecto del asunto que analiza. Tal es el caso de las problemáticas que ahora ponemos a consideración, las situaciones de reflexión compartida y del diálogo como experiencia formativa por excelencia.

Este artículo parte de una concepción de la docencia como actividad complicada y multideterminada; así, la formación de profesores es entendida como uno entre otros de los elementos que participen en su determinación. Por eso, la primera parte del texto hace un recuento de carácter amplio y general sobre elementos institucionales y sociales que ejercen presión sobre la acción de enseñanza, con la intención de no perder de vista esas condicionantes y no sugerir la idea de que la formación, por sí misma, resuelve todas

las dificultades de la tarea de enseñar.

Sin embargo, la intención central es profundizar en la reflexión sobre la naturaleza del proceso de formación, así como sobre las posibles vías para lograrlo. Entonces, la segunda parte del trabajo se enfoca a esta finalidad, para lo cual hemos acudido principalmente a la filosofía de Gadamer; sus reflexiones y enseñanzas son muy sugerentes para apoyar la comprensión de problemas fundamentales de la educación. Esperamos no incurrir en una burda simplificación de sus profundos aportes, asunto que suele presentarse por las urgencias que los problemas prácticos de la docencia imponen a maestros y pedagogos. El motivo para apoyarnos en este autor se debe al interés por comprender con más claridad ciertos procesos presentes en el fenómeno de la formación. El lector juzgará si esto es así. De cualquier manera, la invitación a visitar su relevante obra está hecha.

INTRODUCCIÓN

La problemática de la docencia es compleja: está conformada por aspectos de diferente magnitud y naturaleza. Aunque la manifestación de su complejidad puede presentarse con mayor claridad en el aula o en ámbitos escolares que conciernen directamente a la enseñanza, su complejidad no se reduce ni se debe exclusivamente a lo que allí sucede. No obstante, la mayoría de las veces la caracterización de los problemas —o la conciencia de ellos— se hace sin tener en cuenta los distintos niveles y tipos de condiciones que la afectan. A pesar de los estudios que muestran esa complejidad, los tratamientos continúan centrándose, básicamente en las situaciones de enseñanza directa, tal vez por ser ésta la situación específica

* Profesor adscrito al Proyecto de Investigación Curricular, Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), FES Iztacala, UNAM.

que le da sentido último a las cuestiones que confluyen para que sea posible; aún así, no hay que perder de vista el entramado que la configura y determina.

Sin ser exhaustivos, podemos señalar que en la labor del docente están involucrados, por lo menos, asuntos de las siguientes esferas: la política educativa que orienta la actividad de enseñar; los aspectos referidos al orden institucional en que opera la enseñanza; los problemas relacionados con la profesionalidad de los maestros; los intereses de los grupos que participan de distintas maneras en la enseñanza; las condiciones prácticas de funcionamiento, y la formación de los profesores. De este recuento se desprende que para dar cuenta cabal de los problemas de la docencia se tendría que hacer un abordaje que contemple los distintos niveles y la magnitud de los aspectos concernidos, además de las consecuencias que surgen de las relaciones entre ellos, que en su conjunto configuran los entramados de situaciones particulares de la enseñanza. En este sentido, los análisis que se realizan al respecto casi por necesidad resultan parciales (aunque en contraste, no es extraño encontrar, en el medio educativo, textos o análisis con “propuestas para resolver el asunto definitivamente” o que se presumen fundamentales, privilegiados).¹ Entonces, advertir esta parcialidad nos reclama un esfuerzo por indicar el alcance, el nivel de cobertura del análisis que se ensaya o, en su caso, señalar los márgenes de práctica o de operación al que se dirige una propuesta de perfeccionamiento de la docencia. Es decir, las sugerencias de mejoría o de solución de problemas sobre uno de los aspectos no resolverán completamente la problemática de la docencia; no existe, hasta la fecha, un punto de vista abarca-

do y polivalente. En adelante nos adentraremos brevemente en los aspectos mencionados para tratar de señalar las peculiaridades de cada uno y ver su incidencia en la docencia.

POLÍTICA EDUCATIVA Y DOCENCIA

Aunque los lineamientos de la política educativa parecen ser muy distantes a lo que ocurre en las aulas, podemos afirmar que, efectivamente, existen ciertos aspectos de esas políticas que no se reflejan directamente en las escuelas, o que debe transcurrir algún tiempo para ver los efectos de lo político sobre la práctica docente. Coincidimos con varios estudios sociológicos que afirman que en muchos casos existen mediaciones o mecanismos diversos que amortiguan determinadas decisiones de la esfera política amplia, de tal modo que al llegar a las aulas, los lineamientos quedan planteados de una manera completamente diferente a como se habían diseñado y establecido.

Pero también existen momentos en que las decisiones políticas se hacen presentes con una determinación más directa y fuerte sobre la docencia; por ejemplo, el caso de las “políticas neoliberales” sobre la educación puede resultar una evidencia de que, aunque se manifiesten los distintos grados de mediación a los que aludimos, a medida que se consolidan y que, además, confluyen diversas estrategias neoliberales con una mayor acentuación del proceso de globalización, sus efectos resultan más reconocibles e inmediatos, de manera tal que vivimos en el medio educativo un ambiente en el que los valores dominantes y las actividades de los actores tienen una orientación notoriamente cercana, ya sea por estar de acuerdo o en oposición a tales lineamientos. Es

decir, cada vez experimentamos con más claridad y rapidez los efectos de las políticas neoliberales en educación y son objeto mayor de preocupación para los involucrados, ya sea para oponerse o para adoptarlas, lo cual genera muchos efectos en la docencia.

Por diferentes análisis de economistas o comunicólogos, sabemos que cuando hablamos de globalización nos referimos al fenómeno de la vigencia y extensión de conocimientos, informaciones, mercancías, modas, etc., a nivel mundial, global. Pero no siempre se especifica que se trata de la globalización o expansión, a todo el mundo, de determinados productos, procesos o informaciones. Se trata de una diferente modalidad del capitalismo en donde la difusión de determinados productos culturales, procesos económicos, comerciales, de diversión, de información etc., implica la dominación de unos pocos grupos o individuos a escala mundial. Lo que se globaliza es el interés de los grupos imperantes a nivel mundial; se trata de otra forma de invasión de esos intereses, que ahora no tiene fronteras definidas. Esto, entre otras cosas, produce una nueva manera de marginación social.

Actualmente, los marginados no se encuentran en áreas periféricas, delimitadas, ajenas a la influencia de la modernización y el consumo, sino se observa fácilmente en todos los lugares, incluso en los más modernos; la globalización a nivel planetario ha expandido al mismo tiempo la marginación a todos los lugares. En este sentido, son marginados los que no se incorporan a las pautas de consumo, de diversión, de información, de cultura, de informatización globalizadas o a las partes acordes con las necesidades de la globalización. Es un fenómeno de expansión sin precedentes en la historia,

tanto de la exclusión como de la incorporación de las poblaciones a determinadas pautas de cultura y consumo, que se experimenta cada vez en más ámbitos de la actividad social.

Las políticas neoliberales que apoyan la globalización, surgidas de los centros económicos y de decisión política mundial, impactan directamente a la educación. Además de establecer normas generales de distribución de presupuestos estatales para la educación, regulan los salarios de maestros, los apoyos económicos selectivos a determinadas actividades, la modalidad de programación y los tipos de proyectos educativos. Incluso han tenido efectos en la organización de los sistemas educativos y en la orientación, los fines, los contenidos educativos y las estrategias de formación de docentes. También en estas instancias se refleja la tensión entre exclusión e incorporación a las tendencias globalizadas.

Los sistemas educativos nacionales se reorganizan paulatinamente, adoptando formas de administración, criterios de trabajo y orientaciones dictadas desde tales centros —el Banco Mundial,² el BID, FMI, etc.— de manera tal que progresivamente tienden a declinar las tradiciones, idiosincrasias, logros y orientaciones que históricamente les han dado identidad y, en cambio, asimilan políticas, programas, orientaciones y contenidos acordes con los requerimientos señalados por la globalización de intereses particulares a nivel mundial.

Es posible observar estas tendencias generales en la educación: se trata de expandir (desde algunos centros) y, como contrapartida, de asimilar (a escala internacional), las formas de trabajo, los métodos de enseñanza y los conocimientos que tienen como características ser estándares,

equivalentes, y que resulten medibles bajo parámetros también dominantes a nivel internacional. Un ejemplo es el caso de la orientación a “las competencias”³ y las propuestas didácticas basadas en teorías cognoscitivistas de corte algorítmico o informático. Estas concepciones han resultado muy atractivas, inclusive para pedagogos de supuesta orientación crítica, ya que han sido difundidas como la manera de incrementar o asegurar el éxito de las actividades de enseñanza-aprendizaje; aun muchos de esos “críticos” han colaborado decididamente en su difusión entre el magisterio. Desde este punto de vista, se trata de una nueva manera de plantear los viejos intereses que ya expresaba la conocida “tecnología educativa”: científicidad, sistematicidad, metodicidad, definición clara y segura de lo que se busca enseñar, criterios certeros de evaluación, etc. En fin, tales intereses buscan desconocer o erradicar lo indefinido, lo no manipulable, lo no cuantificable que, a pesar de todo, se encuentra inevitablemente en los procesos educativos. Estos métodos y contenidos educativos son muy difundidos por la adaptabilidad para su administración y evaluación, y en cambio, se erradica de los programas educativos a aquellos que no resulten funcionales a las exigencias de la globalización, de la expansión tecnocientífica a nivel planetario.

Peter Berger, al analizar las características de la mentalidad moderna, emplea el término ingenieril, porque la forma de pensar ha sido impactada y transformada por la influencia de la tecnología. Esta lógica de razonamiento ha rebasado los ámbitos de la producción donde inicialmente estaba circunscrita y se ha expandido a otros, aun de elaboración y expresión de la cultura, como es el caso de la

educación. A partir del proceso de tecnologización, se ha ido configurando una estructura del conocimiento y un estilo cognitivo propio de quienes desempeñan actividades de producción tecnificada o de los que están inmersos en organizaciones burocráticas. Señala Berger que “algunos de los rasgos más destacables de la conciencia moderna [son]: componencialidad, inventiva, anonimato, dominio de las emociones, maximalización, multirrelacionalidad, metodicidad, propensión taxonómica, organizabilidad, predecibilidad” (Berger, 1979, p. 105). Basta con hacer un pequeño esfuerzo para identificar que este tipo de características son adoptadas cada vez más como orientaciones y contenidos de la educación, particularmente en algunas esferas como la investigación educativa, la formación de docentes, distintas áreas de estudios de posgrado, etc., y es necesario insistir en la correspondencia de esas políticas educativas neoliberales con las exigencias de la globalización. Actualmente, muchos programas de formación de profesores suelen impulsar directamente estas concepciones; también lo hacen indirectamente, al no evidenciarlos y no buscar señalar otros intereses o alternativas efectivas sobre modos de trabajo entre los maestros.

INSTITUCIÓN ESCOLAR Y DOCENCIA

Otra esfera que resulta importante estudiar es la de los determinantes institucionales de la docencia. La enseñanza escolarizada, para la que obviamente⁴ se requieren maestros, se realiza en instituciones —en el sentido de organizaciones— que tienen finalidades particulares. A partir de estas finalidades, se norman y orientan las actividades de los profesores; se estructuran los espacios e instalaciones,

se establecen niveles de autoridad, agrupamientos de todos los involucrados, canales y modalidades de comunicación y participación de los actores, etc. Normalmente, cada sector de las instituciones tiene definidas sus obligaciones, responsabilidades y posibilidades de actuación; todos estos elementos típicamente se encuentran establecidos en una reglamentación formal, oficial, escrita. Aunque parece obvia su importancia, con frecuencia este conjunto de elementos configura una especie de punto ciego en los análisis de los especialistas en educación sobre las condiciones del profesorado, ya que por lo regular se le reconoce, pero más como un telón de fondo que como un asunto que determina o impulsa con fuerza formas de actuación de los maestros.

Históricamente, ha habido algunos intentos por comprender sus modos de funcionamiento y determinación sobre las prácticas de enseñanza; por ejemplo, el movimiento de los institucionalistas desarrolló, a partir de aportes de diferentes filósofos, en particular de Hegel, la concepción de “momentos de la Institución”: lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado. Estos conceptos permiten percibir el juego de fuerzas, el movimiento y los procesos de cambio o conservación que se escenifican en el interior de un organismo que impacta a sus actores. Así una institución se nos presenta en diferentes sentidos: en sentido positivo es la institución formal, oficial y en sentido negativo, todo lo que se opone, enfrenta o desvía de lo oficial. La consecuencia es que por institución no se ha de entender únicamente lo oficial, las autoridades, o los reglamentos y recursos formales, sino también a todos los grupos involucrados en la entidad, los juegos de fuerza, los agrupamientos organizados y

los espontáneos; tanto las acciones oficiales como las no reconocidas, los procesos sancionados formalmente y los que se le oponen. De esta manera, se configura una mirada complicada de la institución, en la que se reconocen diferentes elementos en juego y especialmente procesos de transformación; una historia compleja y cambiante que —hablando de la actividad docente— ejerce presiones, inercias, crea costumbres, tradiciones propias en cada establecimiento, y en ellas se enmarca la actividad de los profesores y alumnos, determinando sus alcances. Una mirada así nos permitiría ensayar una perspectiva histórica y sociológica sobre el trabajo de los maestros. Además del movimiento de los institucionalistas, están también las teorías organizacionales, que destacan los aspectos estructurales que ordenan o pretenden ordenar las prácticas en las instituciones; según Mayntz:

Estas formaciones —sociales— independizadas y orientadas hacia fines específicos o encaminadas hacia objetivos específicos se distinguen además por una estructura diferenciada horizontal y verticalmente, la cual representa un sistema de papeles individualmente asignados y que no están ligados personalmente a los miembros concretos que la integren en un momento determinado. Una característica decisiva de estas formaciones sociales es finalmente su racionalidad (Mayntz, 1990, p. 26).

Es decir, desde esta perspectiva, las organizaciones sociales cuentan con una trama objetiva que ordena y distribuye tanto las responsabilidades como las actividades por desarrollar para cumplir los fines establecidos. Dicha trama objetiva es un referente imprescindible para dar

cuenta de la dinámica y las formas de determinación de las instituciones sobre las prácticas que allí se realizan; aunque en contraste con la disponibilidad de las teorías y aportaciones conceptuales para el estudio de las organizaciones, muchos análisis, aun de corte sociológico sobre la docencia y los docentes, tienden a ver a este gremio como un agrupamiento o un conjunto de grupos con diferentes cuotas de poder que luchan entre sí para imponer a los demás sus intereses, su ideología, sus concepciones de lo que es conocimiento, fines de la institución, relación con la sociedad más amplia, etc., y se los describe como grupos en tensión, en constante forcejeo en el interior de la escuela. Muchos de esos estudios suelen incurrir en una especie de abstracción, ven a la institución como una “arena” de lucha entre grupos, sectores, clases; como si esa “arena” fuera un ámbito inocuo, anodino, neutral; desconocen las determinaciones que ejerce la institución y coinciden, a pesar de su interés sociológico, con las versiones ingenuamente pedagógicas que suponen que la tarea de la institución educativa es solamente impulsar o permitir que se despliegue la educación, y que el resto de los acontecimientos no forman parte de lo propiamente educativo.

PROFESIONALIDAD DE LOS DOCENTES

Entre las teorías de formación de profesores, es frecuente encontrar propuestas que sugieren que los docentes son un tipo específico de profesionales, o que pueden llegar a serlo. Esta idea ha dado lugar a diversos programas de profesionalización o formas de incremento de la profesionalidad de los maestros, desde la convicción

de que ese estatuto o esa condición social ayudará a rebasar muchas de las limitaciones cotidianas de la enseñanza. Sin embargo, la concepción de profesional que suele difundirse es peculiar, porque no toma en cuenta todas las características que configuran un campo profesional, en particular lo referido a los intereses económicos. Al respecto, tendríamos que abordar el siguiente asunto: ¿por qué es frecuente, en las teorías pedagógicas, rechazar o subordinar los intereses gremiales y materiales de los profesores? Éste es uno de los aspectos relacionados con la docencia que no suele tratarse directamente y, en cambio, es constante una especie de dramatización que apela al compromiso, a la conciencia u otras formas —que excluyen a las materiales o económicas— para resolver sus intereses o necesidades y ver retribuida su labor. Se trata de una forma recurrente de mistificación de la tarea de los maestros, al presentarlos como apóstoles —religiosos o sociales— comprometidos, responsables y entregados de manera “desinteresada” a la educación; es una manera de promover una ideología de compromiso, humildad y abnegación, que fomenta un voluntarismo —también un voluntariado— tras el que se puede esconder la poca valoración por la formación rigurosa de los docentes, tendiente a lograr una práctica realmente profesional. Además, esa mistificación de la entrega del maestro es una manera de desviar las demandas por la obtención de condiciones socioeconómicas y laborales adecuadas, que se tienen que hacer a los sectores responsables de la administración y la política educativa.

Aun en caso de que se hiciera un reconocimiento a las necesidades económicas e intereses materiales del gremio de docentes, la profesionalidad no se incre-

mentaría automáticamente, ya que esta condición requiere distintos elementos objetivos. Para no incurrir en una afirmación arbitraria acerca de la profesión de la docencia, es conveniente apoyarnos en la sociología de las profesiones. Esta especialidad estudia las prácticas sociales al poner en juego parámetros o categorías analíticas —existen distintas perspectivas en el campo y cada una propone diferentes aspectos y los jerarquiza o interpreta según sus concepciones— que remiten a condiciones reales, objetivas de ese quehacer, y evitar las formas de valoración únicamente subjetivas y los modos en que los involucrados califican voluntariamente su estatus. Es decir, el primer rasgo de una profesión es que no obtiene ni su definición, ni el reconocimiento social, sólo a partir de los deseos o intenciones de los involucrados en el gremio; por el contrario, el carácter de profesional se establece a partir de la confluencia de un conjunto de prácticas y condiciones objetivas, constatables. En este sentido, el aporte de esta sociología es que obliga a un procedimiento de objetivación de la docencia y de los maestros.

Hemos dicho que existen diversas tendencias en la sociología de las profesiones, elegimos esta que exponemos brevemente. Según Heinz-Elmar Tenorth (1988), existen diferentes marcos para analizar las profesiones, pero adopta el de Moore porque integra las propuestas de otros; éste propone seis dimensiones para analizar una práctica social: 1) *Ocupación*. Una profesión es una actividad de jornada completa y la principal fuente de ingresos de una persona; es una referencia importante para la identidad personal y social, además de un mecanismo de definición de la “mentalidad”. 2) *Vocación*. Las profesiones implican una serie de expectati-

vas de conducta, no sólo el interés por la remuneración, sino que se combina con otras motivaciones de esa actividad. 3) *Organización*. Cada profesión tiene una forma peculiar de ordenar a sus miembros; esa organización define funciones, jerarquías y responsabilidades a sus integrantes y ordena los diferentes tipos de actividades para reconocer, promover o capacitar a sus miembros. 4) *Formación*. Las profesiones se ejercen con conocimientos especializados, adquiridos mediante un proceso formal de enseñanza-aprendizaje, para lo que se requiere la participación en instituciones reconocidas con el fin de garantizar dicho proceso. En el periodo formativo —normalmente largo— el sujeto adquiere las habilidades operativas y las normativas requeridas en la profesión. 5) *Orientación del servicio*. Cada profesión atiende un objeto —o una demanda social— de manera exclusiva y tiene la capacidad para definir el tipo y modalidad de tratamiento que prestará al cliente, tiene la posibilidad de innovar en su actividad y de definir sus normas éticas, además de establecer la remuneración que corresponde a sus intervenciones. 6) *Autonomía*. Este rasgo tiene tres dimensiones, la primera se refiere a que en virtud del saber especializado, cada profesión tiene capacidad para definir el modo en que el cliente logrará sus aspiraciones; la segunda, a que sólo el grupo de profesionales tiene posibilidad de evaluar sus actividades, por lo que excluye todo control de parte de los profanos, y la tercera, a que ninguna instancia externa puede emitir veredicto contra un profesional.

Decíamos arriba que hay estudiosos de la formación de profesores y de la educación en general que afirman que la docencia es una profesión, o que es deseable

que logre ese estatus. Por ejemplo, Stenhouse (1984) concibe que el currículum es al mismo tiempo un elemento de investigación sobre la enseñanza y un medio para pasar de la profesionalidad restringida a la ampliada. En la misma perspectiva, aunque con matices distintivos, se encuentran Kemmis, Carr, Elliott, etc. En fin, en el ámbito pedagógico es frecuente encontrar trabajos en los que unos autores proponen elementos de carácter formativo u otros procedimientos que incrementen o desemboquen en la profesionalidad del maestro y otros le asignan de antemano ese carácter y, sin mayor problematización, presentan análisis o discusiones sobre su práctica profesional. Si tomamos en cuenta el marco analítico de Moore, sintetizado arriba, podremos reconocer que, efectivamente, la docencia reúne algunos de los atributos allí planteados; se trata de un grupo con formación específica, con una serie de reconocimientos formales —títulos, certificaciones— indispensables para su desempeño; criterios gremiales de exclusión, permanencia y promoción; organizaciones que agrupan a los integrantes según distintas características; con relativa capacidad y conocimientos para tomar decisiones respecto a métodos de trabajo y estrategias de innovación en sus áreas. Sin embargo, respecto a lo que en el marco denomina “Orientación del servicio” y “Autonomía”, la situación es notoriamente distinta, ya que resulta más extraño encontrar casos de docentes que decidan e impongan las condiciones de remuneración a sus “clientes”, o que tengan capacidad para modificar sus normas éticas y criterios de desempeño. Más aún, la actividad de los maestros se desarrolla fundamentalmente en instituciones educativas, asunto que choca frontalmente con la

pretensión de autonomía. Para Tenorth, esta interpretación de la autonomía parece significar que el estatus de empleado y la profesionalización se excluyen entre sí. Las escasas posibilidades de iniciativa de los profesionales en organismos burocráticos y jerarquizados parecen confirmar este juicio (Tenorth, 1988, p. 81).

El análisis a partir de las condiciones objetivas ha conducido a algunos sociólogos a proponer una especie de taxonomía de gremios: profesionales, semiprofesionales, desprofesionalizados, con la finalidad de abarcar los casos que no encuadren completamente en la primera categoría.

Si tratamos de comprender este interés por la profesionalización de los docentes desde esta perspectiva sociológica y no queremos incurrir en un planteamiento de tipo pedagogo que “resuelva” el asunto de la profesionalización con una propuesta de concientización o formación, nos resultará difícil evadir el hecho de que el gremio de los maestros, al menos en México, no reúne varias de las condiciones objetivas planteadas por la sociología de las profesiones. Al mismo tiempo, es necesario reconocer lo que nos aporta la categoría de profesión, entendida como se veía arriba. Nos muestra asuntos referidos a las características del gremio, tales como tradiciones, formación y certificación requerida; algunos procesos y mecanismos de inclusión o exclusión de miembros; posibilidades de innovación en el desempeño; los saberes que maneja de manera exclusiva, etc. Pero también nos evidencia carencias en cuanto al estatus profesional; su bajo nivel de autonomía, la poca posibilidad de definir condiciones de prestación de sus servicios y la prácticamente nula capacidad para

imponer sus intereses materiales como remuneración, condiciones de trabajo, etc. Las mejoras en estos últimos rubros suelen ser, en el mejor de los casos, producto de largas y disparejas negociaciones entre patrón y asalariado, o como señalábamos al inicio de este trabajo, resultado de políticas educativas, pero usualmente no es el efecto de una decisión impuesta por el grupo de profesionales docentes.

En síntesis, la categoría de profesional nos posibilita reconocer algunas características de los docentes en cuanto gremio y, al mismo tiempo, nos ayuda a evitar el error de caracterizarlos con atributos que no poseen completamente; nos puede señalar algunas condiciones de este sector en cuanto grupo social objetivado, y al hacerlo, nos aporta elementos para profundizar en la comprensión del trabajo de los docentes, pero podemos avanzar más si complementamos esta visión con la noción “formación”. Desde este ángulo es posible acercarse a la problemática de la docencia por el terreno de los motivos personales y expectativas de vida de los involucrados al participar en esta tarea.

“FORMACIÓN”

Y FORMACIÓN DOCENTE

La formación de los maestros es otra dimensión de la docencia que les aporta a los profesores una serie de conocimientos y maneras de percibir su tarea que se reflejan de distintas maneras en sus actividades cotidianas y no necesariamente como se habrían propuesto desde las intenciones de los formadores. Por ello resulta necesario hacer un esfuerzo por reconocer sus alcances y por ubicar el campo principal en el que se ven reflejados sus efectos.

Antes de incursionar en esta problemá-

tica, es necesario señalar que, tal como lo expresamos respecto a los elementos previamente revisados, es indispensable abandonar la idea de que este asunto, por sí mismo, resolverá la mayoría de los problemas, no sólo de enseñanza, sino de la educación misma. Existe un lugar común muy extendido que consiste en confiar en que solamente con la formación de profesores se resolverán los graves problemas de enseñanza y, como contrapartida, un efecto negativo, en el sentido de responsabilizar a los maestros por los problemas que no han superado, una vez que se les ha “proporcionado la formación”. Es necesario reconocer que las acciones formativas tienen capacidad para atender y resolver unos problemas, no todos. Dice Ferry,

De la formación uno espera, definitivamente, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya no espera de la transformación de las estructuras, el remedio al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos, en fin, el nacimiento a la “vida verdadera” (Ferry, 1990, p. 46).

Cuando se espera demasiado de ella, afirma este autor recuperando a René Kaës, aparece el “fantasma de la formación”; cuando movilizamos una visión omnipotente de la formación, subrepticamente incurrimos en responsabilizar a los maestros de todos los problemas de la docencia y quitamos de la mira otros —aspectos y sectores sociales— que también son responsables de esa práctica y, en general, de las condiciones de la educación.

Por otro lado, al hablar de “formación” quisiera hacer una diferencia, en la que se trata de no incluir todas las moda-

lidades de preparación de los profesores, que pueden consistir en proporcionarles informaciones, técnicas, métodos, procedimientos, o conocimientos, así sean de índole compleja, pero que caen todos bajo *la lógica de la transmisión, o de la comunicación* de determinados saberes que alguien ha decidido, organizado, y se encarga de comunicar a los docentes en “formación”. En síntesis, por formación no entendemos —a pesar del uso dominante y de las entidades o grupos que se dedican al asunto— ningún proyecto, propuesta o experiencia dirigido a los profesores con miras a su mejoramiento o a su adaptación a las demandas requeridas en determinado momento o institución, y que ha sido decidido —diseñada, organizada e impartida— por un “formador”. Esperamos mostrar más adelante la pertinencia de esta diferenciación; por lo pronto, denominaremos provisionalmente a ese tipo de acciones “dispositivo de preparación”. Aparentemente, estamos llegando a un juego de palabras: “formación” o “dispositivo de preparación”, o a un asunto semántico en el que propusieramos que no se le llame así, sino así; pero no se trata de eso, sino de destacar, entre otras cosas, la diferencia que existe entre las “intenciones de formación” que puede tener un “formador”, y el carácter formativo que, para el que se encuentra en el evento de formación, tenga determinada experiencia o actividad. Regresaremos a este asunto cuando intentemos delimitar el asunto de la “formación”.

Hay que subrayar que la diferenciación previa no implica ninguna valoración respecto a la calidad, rigor o nivel académico de la orientación que se proporcione a los docentes. Tampoco se pronuncia acerca de la utilidad o la pertinencia de la demanda de formación. Puede

haber —las hay— propuestas que se transmiten a los maestros, de alto nivel, y es necesario que siga habiéndolas; también encontramos muchas de dudosa calidad académica o de escasa relevancia para las condiciones en que se desarrolla la enseñanza. Pero lo que aquí quiero remarcar es que, en la medida en que son diseñadas y dirigidas por otros, no se trata de acciones de formación; pueden ser actividades de habilitación, capacitación, actualización, etc., en su momento muy valiosas, muy necesarias, pero no de formación, y esto es independiente de su calidad académica.

Este punto de partida nos lleva a reconocer el aporte que, típicamente, proporcionan a los docentes las actividades que denominamos “dispositivos de preparación” que pueden, en una situación dada, habilitar a los profesores para hacer un procedimiento nuevo o resolver de manera diferente un pedido, como presentar los programas de cursos con otro formato o realizar las evaluaciones-calificaciones de los estudiantes tomando en cuenta otros criterios, o allegarles informaciones acerca de teorías sobre diferentes elementos de la educación. Es posible que estos saberes impulsen el estudio de los problemas que afectan a los maestros, aunque muchas veces ocurre un fenómeno peculiar: se incorporan al discurso de los docentes para referir o fundamentar de otra manera sus acciones, a pesar de que se sigan utilizando a los viejos modos; en otras palabras, proporcionan las racionalizaciones, el discurso sobre la actividad, la “doctrina del magisterio”,⁵ y no necesariamente son un medio para la reflexión que genere *experiencias* (más adelante veremos la importancia de las *experiencias* en la formación) o elementos para modificar sus prácticas de

modo que les permita un mejoramiento acorde con lo que plantean estas teorías. En síntesis, es frecuente encontrar que estas empresas aporten un *corpus* que después aparece sobrepuesto, no asimilado de manera que permita interpretar, crear en situaciones cotidianas. Por estar la formación concebida sobre la misma lógica de la transmisión, tiende a reproducir las condiciones de la enseñanza típica. Al respecto dice Ferry,

De este isomorfismo —entre espacios de educación y modalidades de formación— resulta que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera que sea, tiende a imponerse como modelo de referencia de los formados. Éstos se ven conducidos a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento desarrollado por los formadores y la institución de formación (Ferry, 1990, p. 61).

También es necesario hacer un señalamiento respecto a la práctica social que en nuestro medio se denomina “formación de docentes” y en la que están involucradas tanto instituciones formadoras —centros, departamentos, áreas— y grupos de académicos conocidos, como formadores de docentes. Todo esto es algo así como la organización o la existencia material de la formación. En el medio mexicano, la preparación de profesores en ejercicio se desarrolló tanto práctica como reflexivamente en los niveles universitarios, y como una actividad específica para la habilitación o mejoramiento de los docentes que habían ingresado recientemente y sin experiencia previa a la enseñanza superior, o como acciones dirigidas a la actualización de quienes estaban en ejercicio, pero que requerían de saberes distintos ante los procesos de moderniza-

ción y de masificación de las instituciones escolares de nivel superior, que se expresaban en cambios curriculares, modificación de programas de estudio y métodos de enseñanza. Es importante insistir en que ha sido, tanto para los asistentes como para los que imparten dicho servicio, una experiencia muy rica por su variedad de acciones, muy valiosa por la diversidad de aportes y que ha resultado fructífera para la enseñanza, y en particular para el saber y la práctica de los pedagogos. En este sentido, la “formación de profesores” —tal como el uso lo dice— es una práctica que tiene existencia útil, real, empírica, más allá de la manera como se la denomine. Hay entidades, personas, producciones, textos, etc. de formación de docentes. Sin embargo, es necesario reconocer que esas prácticas deben su nombre a un origen remoto y a una tradición determinada, más que a la identificación precisa de los procesos, de las experiencias que, efectivamente proponen o generan.

En otros países, esas actividades y entidades se denominan *educación permanente del profesorado*, *actualización del magisterio*, etc. Ese tipo de prácticas recibe denominaciones diferentes en cada lugar. Pero hemos dicho arriba que este texto no busca hacer juegos de palabras o precisiones de tipo semántico, por lo que es necesario señalar que a pesar de la existencia real, efectiva de formadores y de acciones de formación en nuestro medio, aquí no hacemos referencia indiscriminada a todas esas prácticas porque se encuadran —la gran mayoría— en lo que hemos denominado dispositivos de preparación; es decir, trabajan la lógica de la transmisión, de la comunicación de conocimientos que hace un maestro a los maestros en formación. Ya vimos que

la transmisión o comunicación que realiza un formador no necesariamente es formativa para el que la recibe. También es necesario repetir que esto no implica ningún afán de descalificación o de juicio valorativo. Para avanzar, recuperamos algo que apunta Ferry:

Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona[...] *Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo* (Ferry, 1990, p. 43) [El subrayado es mío].

Después de haber planteado de varias maneras lo que no entendemos por formación, es momento de intentar una delimitación:

- La formación es un proceso de configuración personal que implica el interés por alcanzar un modo de ser dentro de determinada práctica social para realizar un proyecto propio; el sujeto involucrado lo realiza activamente a través de distintas experiencias y mecanismos de aprendizaje o conocimiento, que se llevan a cabo en situaciones relacionales, en las que resulta fundamental la presencia de una idea reguladora.
- La tradición alemana emplea la palabra *Bildung*, como el término que sintetiza las cuestiones referidas al cultivo, al hecho de asumir la tarea de cultivarse en conocimientos y maneras específicas de apreciar problemas o situaciones particulares. Significa también el compromiso, la responsabilidad por hacer lo requerido para adquirir esas formas de percibir que permitan a un individuo ascender a la generalidad, a la universalidad de una práctica. Formarse

remite al proceso de apropiación de una cultura —elevada, valorada— de modo tal que configure una manera de actuar autónoma y responsable; implica la adquisición de un modo de percibir, que destaca en la práctica los aspectos que resultan relevantes al ángulo cultural desde el que se mira. El proceso de formación supone necesariamente los elementos de elección personal y libre, que prefiguran un proyecto propio; además, contiene la idea de anticipación —ya sea por la imaginación o mediante un proceso de análisis racional— de un estado futuro, y la necesidad de ser consecuente, de hacerse cargo de realizar, de cultivarse en la opción que se ha elegido y previsto.

Ahora bien, no se trata de un proceso para los elegidos o reservado a alguien que tenga virtudes muy especiales; es algo más al alcance de la mano. Sin embargo, la posibilidad de elegir esa opción supone tener condiciones básicas de educación, de conocimientos para configurar esa elección propia. La formación tiene como supuesto un grado, una condición suficiente de educación, de tal modo que el sujeto esté en posibilidades de percibir aquello por lo que ha de optar, y de decidir una finalidad determinada. Se trata de un proceso en el que confluyen condiciones necesarias de autonomía y racionalidad, de manera que en esa situación cambie el sentido de la conformación de una persona, que implica el paso de adquirir una forma por medio de la influencia exterior (educación, transmisión, comunicación), a realizarla mediante el cultivo personal dentro de determinado campo del saber o de la práctica en un sector de éste, con la característica adicional de que incluye un proceso interior; es decir,

implica apropiación, introyección de una imagen externa y la conservación de sus características más relevantes, para actuar de manera personal, libre, autónoma en ese ámbito de la práctica social.

Señalar que se trata de una opción personal, propia, no quiere decir en este caso que es un proceso y una decisión puramente subjetiva o aislada (en el sentido de individualista y arbitraria), o exclusivamente voluntarista. Significa que necesariamente se requiere la decisión personal, la elección; el acto de optar conscientemente, de autodeterminarse por una vía particular de configuración personal, teniendo en la mira un horizonte de vida, además de la decisión, supone la anticipación de un futuro estado, comportamiento, actividad, etc. Aunque la formación demanda necesariamente la voluntad, la responsabilidad de realizar, de hacer lo requerido para lograr esa opción, no se puede interpretar como un acto libre de toda determinación o influencia para elegir una práctica futura, también libre de toda determinación. Significa, por el contrario, la decisión personal de acceder a una práctica socialmente establecida y sancionada. Se trata de un proceso donde están entrelazados aspectos como el yo y lo otro, asuntos morales y sociales, personales y estructurales, tiempos subjetivos y momentos históricos particulares, aspiraciones personales y demandas o condiciones externas.

A partir de lo previamente anotado, podemos identificar los principales contenidos de la noción “formación”:

- La formación requiere una actitud de distanciamiento de lo particular. Podríamos caracterizar a un individuo en formación como aquel que suspende

—al menos momentáneamente— sus juicios, que pone entre paréntesis sus conocimientos para reflexionar y asumir un punto de vista distinto que pone a prueba lo que ya conoce. Se trata de un momento de suspensión de las creencias y convicciones para, en términos de Hegel (1984; párrafos 41 a 48 de “Deberes consigo mismo”), “ascender a la generalidad o a la universalidad abandonando la individualidad”. Quiere decir, entonces, que formación implica el proceso, la intención de convertirse en un ser genérico, que se opone y supera al yo limitado, particular. Se trata del esfuerzo por acceder, por apropiarse de un saber para poder actuar, interpretando otra visión, otros modos de ser que previamente eran extraños.

- También implica un distanciamiento de lo inmediato. Así como se suspenden las creencias, también se hace un alto en la actividad, en las acciones cotidianas; es decir, se posponen los intereses prácticos o pragmáticos inmediatos, ya que éstos no permiten el requerido distanciamiento para reflexionar sobre lo que se hace.
- Contiene una imagen imitada o imagen a imitar.
- Implica apropiación y conservación de saberes, actitudes, valores o habilidades, que son los elementos que posibilitan la configuración de un modo de percibir.
- La formación incluye la idea de profesión como destino. La decisión, la opción es sobre un tipo de práctica social específica a realizar como un modo de vida; en este sentido, se trata de un proyecto personal con la intención de dedicarse a ello de una manera estable, es una finalidad no accidental

- y pasajera, sino de larga duración.
- A partir de lo anterior, podemos decir que en la formación se articulan una existencia exterior, un proyecto personal y el proceso de apropiación de una práctica socialmente instaurada. Es un esfuerzo por adquirir y realizar, de manera personal, determinada actividad social, cultural e históricamente definida.
 - Además, contiene la idea de asumir las tareas, las actitudes constitutivas de esa práctica, lo que requiere de una condición de entrega, de disciplinamiento, de trabajo sobre sí mismo, de cultivo personal, para lograr la apropiación de esa generalidad. Por ello, la situación formativa *es un terreno del ser como devenir*.
 - Todos estos elementos, aunados a una actitud de mantenerse abierto a *lo otro* y tener mesura y distancia consigo mismo, desembocan en —como diría Hegel—, “reconocer lo extraño en lo propio”, de tal modo que se logre una condición de actuación autónoma. Cabe aclarar aquí que “autónomo” no implica una práctica sin normas o reglas, sino apropiación de las normas, de modo que las que en un principio eran extrañas, ajenas o impuestas, en un momento posterior (producto, entre otras cosas, del proceso de cultura) se adoptan y adaptan a las situaciones personales; el sujeto en formación es el que las encarna y por ese camino, se trata de normas propias, de *autonomos*, de autonomía.
 - Un rasgo adicional, combinado con el de la autonomía, es la situación de actuación libre que permite la interpretación; es decir, la modificación de lo interiorizado de tal modo que

posibilite la búsqueda, la creación, la expresión de rasgos o intereses propios dentro de esa práctica establecida.

EL CARÁCTER RELACIONAL DE LA FORMACIÓN

Una vez presentado este ejercicio de demarcación para reconocer los contenidos de la formación, es pertinente señalar lo dicho varias veces y que Ferry señala con claridad:

Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios [...], tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona [...] Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo.

Si la formación no se logra por los propios medios, entonces estamos ante el siguiente problema: ¿se puede encontrar una salida ante la imposibilidad de que, por un lado, el formador realice la formación sobre un maestro, y por otro, el señalamiento de que nadie se puede formar por sus propios medios? Parece plausible intentarlo con la propuesta de Honoré, cuando habla de interreflexión e interexperiencia.

El trabajo de Honoré es un programa de investigación surgido después de años de práctica en el campo de la formación, los han evidenciado, entre otras cosas, que para los formadores es común entender como separados los campos de la formación profesional y la personal. De la conciencia de que en esta separación radican muchas de las explicaciones y problemas no abordados, surgió, para nuestro autor, la necesidad de una reflexión profunda que se alejara de las presiones por identificar el campo de la formación como un

conjunto de técnicas dirigidas a manipular, facilitar o iniciar a las personas en determinado ambiente. A partir de esto, ubica su interés en el ámbito de la reflexión filosófica, en particular en la filosofía existencial. Según Honoré, su programa emprende de manera central la investigación sobre la experiencia del cambio, que desde esta perspectiva desemboca en “las nociones de incompleto y de finitud, para caracterizar lo vivido de un recorrido, donde la felicidad y la esperanza están en el horizonte de la carencia y de la angustia” (Honoré, 1980, p. 12). El aporte de estos planteamientos —la filosofía existencial— remite a las experiencias propias, anteriormente realizadas, que sometidas a análisis nos evidencian lo incompleto, lo finito y lo insuficiente de nuestro desempeño. La conciencia de esto genera angustia para el involucrado y, dada la conciencia y la consideración de esos límites, se hace posible y necesaria la elaboración de un proyecto, impulsado por el afán de encontrar tentativas para superarlos creativamente. Por lo vertido en esta apretada referencia surgen, aunque con términos distintos, sendos elementos que habíamos identificado anteriormente como propios de la formación, entre ellos, proyecto personal, conciencia de incompletud, experiencias previas, intencionalidad, etc., lo que en su conjunto nos ubica en lo que arriba habíamos identificado como una situación del ser como devenir. En otra parte, Honoré afirma que, “la formación se relaciona con el aspecto teleológico de la existencia” (Honoré, 1980, p. 12), lo que nos confirma que existe, al menos, un interés similar. Entonces, desde concepciones teóricas diferentes a las que han alimentado la caracterización presentada previamente sobre formación, este autor nos ubica, aparentemente,⁶ en el análisis

de problemas parecidos.

Cuando se logra instaurar una situación en la que se suspenden —temporalmente— las presiones para dar respuesta a los requerimientos de determinada actividad, suspensión que tiene la finalidad de analizar las prácticas desarrolladas hasta el momento, y si la mira está puesta en reflexionar sobre los elementos fundamentales de dicha acción —más que los técnicos o instrumentales— y relacionarlos con los proyectos de vida, suelen evocarse y ponerse en cuestión los aspectos referidos al compromiso y condiciones personales, que remiten a la problemática existencial y, con ello, actualizan el drama personal de la vida. Esos momentos tienden a mezclar el análisis de la actuación en las esferas personal y profesional y pueden conducir a la confusión entre lo que es una situación de terapia propiamente y lo que es el análisis de las maneras de realización personal de esa práctica social. Sin embargo, para permanecer en el campo de la formación y no incurrir en un desliz psicologista de aparente terapia individual, es necesario que el formador y el que está en formación coincidan en el estudio de las maneras de realización de esa actividad en relación con el proyecto de vida, que aunque involucran cuestiones de formación personal, no remiten a situaciones terapéuticas, sino a condiciones de actuación en donde lo personal y lo profesional están vinculadas por el hecho de remitirse a las prácticas que configuran y tienden a la realización de un proyecto de vida futura. En este sentido, para Honoré resulta que la interexperiencia es un elemento imprescindible en la formación. Al respecto señala:

¿Podemos hablar de una formación que no sea

practicada en el campo de la interexperiencia? Con esta pregunta, *expresamos una duda sobre la existencia de una formación fuera de cualquier relación con el otro*. Incluso la autoformación por el estudio y la reflexión solitarias, es un aspecto de una *confrontación de la experiencia personal con fragmentos de experiencias de los demás* (Honoré, 1980, p. 26) [Los subrayados son míos].

La relación con el otro no solamente tiene el aporte de confrontar las experiencias propias y las de los demás, sino que posibilita la objetivación misma de las experiencias propias. En una situación de análisis de las prácticas personales, sucede que la reconstrucción de las experiencias pasadas está completamente atrapada en las propias percepciones, y las explicaciones sobre las fallas y aciertos suelen ser formas de racionalización que impiden enfrentar las maneras efectivas de actuación. La presencia del otro, la reflexión con el otro, en una situación de formación es, entonces, la posibilidad misma de acceder a las propias maneras de proceder dentro de una práctica determinada. La mirada y las formas de percibir del compañero hacen posible una valoración que se aleja de actos de racionalización y de estrategias evasivas que impiden enfrentar la manera de concebir y realizar las actividades en las que se está involucrado. El carácter relacional de las situaciones de formación nos aporta el necesario contraste y también posibilita objetivar las experiencias pasadas. Vemos entonces que la presencia del otro no es sólo un acto de buena disposición a compartir, sino la condición misma de posibilidad de una reflexión que supere los propios límites, que nos descentre de los ángulos particulares desde donde vemos nuestras prácticas previas, para poder tra-

bajar sobre esas limitaciones.

EL DIÁLOGO Y LA FORMACIÓN

Después de tratar de delimitar lo que entendemos por formación y de mostrar que se trata necesariamente de un evento relacional, esta comunicación apunta a proponer que la formación es una problemática que, por su naturaleza, es proclive a realizarse en el diálogo; pero aquí diálogo no es entendido solamente como instrumento de aquélla, ni como un procedimiento aplicable, desde fuera, a las situaciones de formación; sino justamente como lo que permite que ocurra la experiencia de formación. Un diálogo no meloso, o de hipostasiada solidaridad, sino como situación de encuentro —o de choque— con el otro, de tal modo que se convierta en una experiencia que irrumpa en las propias convicciones, creencias o seguridades, para dar cabida a la palabra del otro, a lo otro, a lo extraño, en uno mismo.

El diálogo desde el punto de vista gadameriano: Hans-Georg Gadamer enfrentó, en *Verdad y método* (Gadamer, 1988), la vasta empresa de mostrar que no es pertinente sujetar todas las formas de indagación a los métodos de investigación científica tal y como se hace en el ámbito de las ciencias, desde el convencimiento de que es la manera más segura de producir conocimientos y verdades; en cambio, la comprensión hermenéutica no sólo está en la base misma de los métodos científicos, sino que incluye formas de conocimiento y experiencias que están fuera de las posibilidades de los abordajes guiados por metodologías científicas; es decir, se trata de una forma más abarcadora de conocimiento. Al mismo tiempo que la comprensión es condición de posibilidad de los métodos científicos, es un procedimiento capaz de dar cuenta de las tradi-

ciones, problemas y formas de trabajo de las ciencias del espíritu, que aquéllos desconocen por no ajustarse a sus criterios.

La propuesta de Gadamer inicia con una reflexión sobre la importancia de la tradición humanista para las ciencias humanas, haciendo, además, un breve recuento de los autores y debates emprendidos para tratar de argumentar que las ciencias del espíritu tienen una fundamentación diferente de las ciencias naturales. Al calor de esos desarrollos, el humanismo conformó tradiciones y conceptos, entre los cuales se encuentra el de formación, que tiene una importancia central para dar cuenta de la autocomprensión histórica de las disciplinas de la cultura. Dice nuestro autor:

Lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación que desde la idea de método de la ciencia moderna. En este punto nos vemos remitidos a la *tradición humanista*, que adquiere un nuevo significado en su calidad de resistencia ante las pretensiones de la ciencia moderna (Gadamer, 1988, p. 47).

Con base en lo anterior, es posible ver que estos problemas expuestos por Gadamer representan un valioso aporte para la pedagogía en general y para los asuntos referidos a la formación de profesores en particular. Esos temas se inscriben en una línea de trabajo que revisa las grandes tradiciones occidentales de la filosofía y los estudios sobre la lingüística y la hermenéutica, que nos permiten reconocer que la formación está anclada en las tradiciones humanistas o de las ciencias del hombre, y que, además, nos ayuda a destacar y comprender los aspectos específicos —como hemos intentado presentar arriba— de esta problemática, y

que no son tratados desde perspectivas científicas. Adicionalmente, encontramos que Gadamer indaga y muestra elementos fundamentales de una forma de acceso a la comprensión: el diálogo que, según mi punto de vista, resulta básico en los procesos formativos de los maestros.

Este filósofo no hace una propuesta fácilmente asimilable para las intenciones de aplicación rápida con fines pedagógicos; por el contrario, frecuentemente en sus análisis pone como contraejemplo del diálogo las formas de comunicación o interrogación que usualmente se emplean en educación. Encontramos una muestra cuando habla de la *comprensión*:

La pretensión de comprender al otro anticipándose cumple la función de mantener en realidad a distancia la pretensión del otro. Esto es bien conocido, por ejemplo, en la relación educativa, una forma autoritaria de asistencia social (Gadamer, 1988, p. 436).

O cuando desarrolla el problema de la *pregunta*, afirma:

La verdadera pregunta requiere esta apertura, y cuando falta no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene el sentido real de la pregunta. Algo de esto es lo que ocurre, por ejemplo, en las preguntas pedagógicas, cuya especial dificultad y paradoja consiste en que en ellas no hay alguien que pregunte realmente (Gadamer, 1988, p. 440).

Además de la denuncia a las maneras, ¿intrínsecamente?, autoritarias o de simulación presentes en las relaciones educativas, cabe señalar que lo que está buscando es una forma de entablar relaciones de diálogo, en donde esté realmente presente el otro, con sus pretensiones, sus dudas, sus intereses, cultura; o en los términos

del autor, con sus tradiciones y horizonte de comprensión. Es decir, podemos derivar que no todas las formas de relación educativa o las que se establecen entre colegas profesores —o entre formador y sujeto en formación— incluyen efectivamente al otro, aun las que pretenden explícitamente entablar un intercambio de puntos de vista y experiencias o, simplemente, una conversación para conocer lo que piensa un compañero sobre determinado fenómeno. No siempre se logran formas de diálogo efectivo con el otro, muchas veces a pesar de las pretensiones del mismo que inicia el diálogo. Se trata, frecuentemente, de maneras de confirmación de los propios puntos de vista o de una sobreposición de las propias convicciones personales ante las del otro. Este fenómeno no ocurre por la mala voluntad o el autoritarismo de quien no escucha —aunque esto también puede ocurrir—, sino por una condición que Gadamer caracteriza como la *historia efectual*; es decir, la historia ejerce, de manera inevitable, efectos en nosotros y, en virtud de ellos, tenemos un horizonte particular de comprensión e inteligibilidad. Estamos confinados a determinadas tradiciones que nos limitan. Nuestra comprensión de la realidad, nuestra interpretación de lo que dicen los otros no es absoluta, sino que está limitada, es finita, encuadrada en el propio horizonte cultural; entonces, para que ocurra realmente el diálogo, hemos de lograr la fusión de horizontes con el que conversamos, experiencia que nos permitiría reconocer las tradiciones en que estamos inscritos, tanto el otro como yo; esa *fusión de horizontes* implicaría darse cuenta de que la tradición propia es interrogada, cuestionada, entendida, desde y por la tradición en la que está el interlocutor, y la experiencia de fusión

permitiría una comprensión abarcadora y superadora de la que inicialmente teníamos. Además de los límites que nos enmarca la historia efectual, existen obstáculos para el diálogo que están presentes en las maneras o estrategias con que entablamos relaciones interpersonales.

También encontramos en Gadamer un análisis sobre los impedimentos para realizar la experiencia del tú, y esta aportación es un importante apoyo para entender las relaciones educativas —que, sobra decirlo, son relaciones entre personas— en las que el que enseña atiende a los alumnos enmarcado por procedimientos metodológicos —didácticos, psicológicos, etc.— que tienen consecuencias sobre la modalidad de relación interpersonal. Por eso vale la pena detenernos un poco en este planteamiento. Cuando Gadamer explica la esencia de la experiencia hermenéutica, desarrolla un problema que podríamos denominar como “experiencias frustradas de la relación con el tú”. Lo característico de estas situaciones es que aparentemente se trata de formas de vínculos interpersonales, pero, por la escasa presencia efectiva del otro, o por su bajo grado de participación en la relación, se trata de maneras que impiden la experiencia del tú. Nuestro autor explica tres casos; el primero es el que denomina conocimiento de gentes:

Existe una experiencia del tú que, observando el comportamiento de los otros hombres, *detecta elementos típicos*, y que gracias a esta experiencia adquiere *capacidad de previsión* sobre el otro. Esto es lo que podríamos llamar *conocimiento de gentes*. Comprendemos al otro de la misma manera que comprendemos cualquier proceso dentro de nuestro campo de experiencia, esto es, podemos contar con él. Su comportamiento *nos sirve como medio para nuestros fines*, como

lo haría cualquier otro medio. Moralmente hablando, este comportamiento hacia el tú significa la pura referencia a sí mismo y repugna a la determinación moral del hombre. (Gadamer, 1988, p. 435) [Los subrayados son míos].

En virtud de que esta modalidad de vinculación es una actividad en la que, en lugar del diálogo de tú a tú, se observa al otro desde una situación de superioridad, reparando en sus comportamientos típicos para incluirlo en un esquema previo, predecir su desempeño y buscar controlar su actividad, estamos ante una manera de utilización del otro, en donde no ocurre el intercambio y, quien conduce, no es reclamado o interpelado por las pretensiones del otro, sino que sólo está presente una referencia a sí mismo, a los propios intereses o modos de ver y, por esos mecanismos, convierte al otro en objeto. Se trata de una forma de relación con el tú que, de manera adicional, tiene implicaciones morales, ya que atenta contra el imperativo categórico kantiano, que establece que nunca se ha de tratar al otro como un medio, sino siempre como un fin en sí mismo. El segundo caso es una forma de “comprensión y anticipación de las intenciones del otro”, veamos:

Una manera distinta de experimentar y comprender al tú consiste en que éste es reconocido como persona, pero que a pesar de incluir a la persona en la experiencia del tú, la comprensión de éste sigue siendo un modo de referencia a sí mismo[...] La relación entre el yo y el tú no es inmediata, sino reflexiva. A toda pretensión se le opone una contrapretensión [...] El uno mantiene la pretensión de conocer por sí mismo la pretensión del otro e incluso de comprenderla mejor que él mismo. Con ello el tú pierde la inmediatez con que orienta sus pretensiones hacia uno (Gadamer,

1988, p. 435).

En esta situación, tiene mayor peso y presencia el otro en la relación, pero esta apariencia es neutralizada o reducida por el efecto de anticipación que se presenta como la interpretación anticipada de los deseos o planteamientos del otro; no llega al extremo de uso que opera en el caso anterior, aunque también ocurre un desconocimiento de sus pretensiones, por una especie de rectificación o interpretación “correcta” y “adecuada” de lo que el otro realmente busca. Este mecanismo de anticipación anula al interlocutor por medio de una deslegitimación de sus intereses y por la imposición de los puntos de vista del primero sobre el otro, “porque tiene la comprensión correcta de sus pretensiones”. El tercer caso supera a los dos anteriores, ya que se trata del arribo a la *comprensión hermenéutica*, y se logra siempre y cuando ocurra lo siguiente:

lo que importa es, como ya vimos, experimentar al tú realmente como un tú, esto es, no pasar por alto su pretensión y dejarse hablar por él. Para esto es necesario estar abierto. Sin embargo, en último extremo esta apertura sólo se da para aquel por quien uno quiere dejarse hablar [...] Si no existe esta mutua apertura tampoco hay verdadero vínculo humano [...] Cuando dos se comprenden, esto no quiere decir que el uno comprenda al otro, que lo abarque. E igualmente escuchar al otro no significa simplemente realizar a ciegas lo que quiera el otro. Al que es así se le llama sumiso (Gadamer, 1988, p. 438).

En esta muy selectiva recuperación de lo que dice Gadamer sobre el diálogo, han aparecido constantemente varios conceptos: comprensión, comprensión hermenéutica, finitud, historia efectual, escucha, pregunta, experiencia, y muchos otros.

Cada uno se inscribe en líneas específicas de reflexión y está nutrido por, o remite a, complejos debates que sería temerario pretender exponer aquí; sin embargo, es necesario subrayar que resultaría necesario acudir a ellos para entender el planteamiento en una proporción más justa. Éste es el caso del concepto experiencia, que Gadamer analiza desde el tratamiento que le dieron algunos filósofos de la Grecia clásica —Platón y Aristóteles—, y desde el significado que tiene para Hegel. Además de rescatar los sentidos que ha tenido dicho concepto, los critica y al mismo tiempo recupera lo que considera importante para su planteamiento. En este sentido, emprende con Hegel un fino análisis y un riguroso debate, para después proponer su concepción de experiencia, de la que presentaremos brevemente varios contenidos para tratar de mostrar algunas de sus dimensiones.

Contra lo que impone el uso corriente, “experiencia” no remite a asuntos como familiaridad, habilidad, costumbre o pericia dentro de determinado campo o para enfrentar un problema, sino, por el contrario, refiere a una vivencia fuerte, a un acontecimiento que asalta, a un hecho inédito con respecto a los habituales. Se trata de un suceso que irrumpe con cierta violencia en el sujeto, de tal modo que cuestiona los conocimientos y seguridades acumuladas durante mucho tiempo; interpela, cuestiona e incluso puede anular o ubicar en otro plano lo sabido hasta el momento. Quien tiene una experiencia, lo hace porque, por algún motivo, fue impactado por algo inesperado, por lo no conocido, y tal acto posibilitó el desmoronamiento o reacomodo de las seguridades adquiridas; dicha irrupción fue con tal contundencia que provocó la conciencia de la incompletud de lo que se sabía hasta

antes; más específicamente, permitió ubicar lo conocido dentro de un nivel previo al que se tiene ahora, y permitió la conciencia de ello. Entonces, *la experiencia* posibilita la superación. Dice Gadamer, recuperando a Hegel: “Ahora sabemos otra cosa y sabemos mejor, y esto quiere decir que el objeto mismo *no se sostiene*. El nuevo objeto contiene la verdad sobre el anterior” (Gadamer, 1988, p. 430).

Para Gadamer, la estructura de la experiencia tiene un momento verdadero, y se refiere a que: “la experiencia es válida en tanto en cuanto no sea refutada por una nueva experiencia la experiencia está esencialmente referida a su continuada confirmación, y cuando ésta falta ella se convierte necesariamente en otra distinta” (Gadamer, 1988, pp. 425-427). Pero, no obstante ese momento de verdad que repite y confirma las experiencias previas, para nuestro autor lo fundamental de la experiencia radica en su carácter negativo:

La verdadera experiencia es siempre negativa. Cuando hacemos una experiencia con un objeto esto quiere decir que hasta ahora no habíamos visto correctamente las cosas y que es ahora cuando por fin nos damos cuenta de cómo son. La negatividad de la experiencia posee en consecuencia un particular sentido productivo [...] En consecuencia, el objeto con el que se hace una experiencia no puede ser uno cualquiera sino que tiene que ser tal que con él pueda accederse a un mejor (Gadamer, 1988, pp. 428-429).

La problemática de la negatividad nos remite a valorar la apertura, la entrada a otras experiencias, y ésta no es una actitud de buena fe o de consideración bondadosa y caritativa con los demás, sino que implica la posibilidad misma de conocer, de tener experiencias que mar-

quen los límites y cuestionen los saberes previamente consolidados, pero inacabados. En este sentido, el que sabe del valor de la experiencia no es el experto, sino el que está abierto a lo nuevo, a lo desconocido. El experto se cierra a lo otro, porque supone que ya conoce todo, pero quien sabe la importancia de las experiencias sabe que otras le posibilitarán conocer mejor, acceder a saberes más completos,

el hombre experimentado es siempre el más radicalmente no dogmático, que precisamente porque ha hecho tantas experiencias y ha aprendido de tanta experiencia está particularmente capacitado para volver a hacer experiencias y a aprender de ellas (Gadamer, 1988, p. 432).

Para describir la situación de apertura auténtica, posibilitadora de la comprensión hermenéutica, Gadamer refiere el desarrollo de Platón sobre *la pregunta*. Es necesario subrayar de paso que ésta no tiene mucho que ver con el “diálogo socrático” tal y como se ha vulgarizado en el ambiente educativo. En dicho “diálogo”, hay un maestro que hace las preguntas y el alumno va llegando a las respuestas correctas, apoyado por una sucesión de cuestionamientos del primero; arriba hemos referido la crítica de este autor a las preguntas pedagógicas por ser aparentes y paradójicas. En cambio, la pregunta que ubica a quien la plantea en el *horizonte del preguntar*, superador de las formas del monólogo, es la que logra poner en suspenso las verdades del que inquiere, y en eso radica la esencia de la pregunta: “Frente al preguntar no cabe un comportamiento potencial, de simple prueba, porque preguntar no es poner sino probar posibilidades[...] El que quiere pensar tiene que preguntarse” (Gada-

mer, 1988, p. 453).

Así, el elemento que conduce un diálogo, una conversación, no son las seguridades que tiene cada uno de los involucrados, sino la pregunta radical que impulsa la búsqueda de una mejor comprensión del asunto; se trata de una conversación no dirigida ni controlada por alguno de los dialogantes, sino por el tema, por el asunto mismo. Para ello, necesariamente se requiere reafirmar el contrapeso del otro en el diálogo, su presencia efectiva que, en su momento, sería capaz de provocar la tensión con las propias pretensiones o seguridades; sólo así se favorecería *la experiencia*. Como se observa, no se trata de un simulacro de apertura, sino que, por el contrario, Gadamer quiere alejar toda sospecha de fingimiento de receptibilidad cuando propone el diálogo auténtico como forma de relación con el tú, por eso dice:

Pero hay otras situaciones de diálogo auténticas, esto es, individualizadas, en las que el diálogo conserva su verdadera función. Yo distinguiría tres tipos: la negociación, el diálogo terapéutico y la conversación familiar [en la negociación] [...] la condición decisiva es sin duda que se sepa ver al otro como otro. En este caso los intereses reales del otro que contrastan con los propios, percibidos correctamente, incluyen quizá unas posibilidades de convergencia (Gadamer, 1992, p. 208).

Hemos visto que en las relaciones educativas existen —mayoritariamente— modalidades de relación en las que no ocurre el diálogo y, para lograr éste, es necesario que ocurra *la experiencia*, como una irrupción que cuestiona los saberes establecidos; también es necesaria la *experiencia del tú*, que es el reconocimiento de que el otro no es lo que pretendemos que

es o que sea, sino el que tiene sus pretensiones, ancladas en el horizonte cultural desde donde nos habla. Además, la presencia del otro nos puede ayudar a objetivar nuestra percepción sobre las prácticas que previamente hemos vivido, si es que logramos establecer una conversación orientada a la comprensión. Es decir, instaurar un diálogo abierto, impulsado por una pregunta para la que ni uno ni otro tienen la respuesta, sino que se trata de una conversación guiada por el interés de comprender mejor, de seguir el hilo para que se muestre más cabalmente el asunto. Con esto se abre la posibilidad a la experiencia formativa. En ese sentido, el diálogo, tal como es estudiado por Gadamer, no es ni un instrumento, entre otros más o menos eficaces, por el que se

asegura la formación, ni es un elemento externo que se agrega para enriquecer el asunto esencial —en nuestro caso la formación—, tampoco una propuesta de convivencia, fraternidad o solidaridad inspirada por una moral religiosa o comunitaria, sino que es el medio mismo donde ocurre la experiencia de formación. Dicho de otro modo, para favorecer que ocurra la experiencia de formación es fundamental la presencia del otro, el diálogo con el otro, que nos pone de cara frente a nuestro proceder dentro de una práctica y nos empuja al trabajo sobre uno mismo, al esfuerzo de cultivo con miras a realizar el proyecto de configurar un modo de ser dentro de una práctica socialmente existente.

REFERENCIAS

- BERGER, P. (1979), "Un mundo sin hogar", citado por E. Bonete (1995), *La faz oculta de la modernidad*, Madrid, Tecnos.
- BONETE, E. (1995), *La faz oculta de la modernidad*, Madrid, Tecnos.
- FERRY, G. (1990), *El trayecto de la formación*, México, Paidós.
- GADAMER, H.G. (1988), *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
- (1992), *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
- (1993), *El problema de la conciencia histórica*, Madrid,

Tecnos.

- (1998), *El giro hermenéutico*, Madrid, Cátedra.
- HEGEL, G. (1984), *Propedéutica filosófica: teoría del derecho, de la moral y de la religión*, México, UNAM.
- HONORÉ, B. (1980), *Para una teoría de la formación*, Madrid Narcea.
- MAYNTZ, R. (1990), *Sociología de la organización*, Madrid, Alianza Universidad.
- TENORTH, H. (1988) "Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones", en *Revista de Educación*, núm. 285,

NOTAS

1. Cabe aclarar que no estamos negando la mayor fuerza o el más alto poder de determinación que, en un momento dado, pueda ejercer un aspecto sobre los otros en las situaciones específicas de enseñanza. Lo que pretendemos enfatizar es que, dada la complejidad del asunto, resulta muy difícil encontrar abordajes que contemplen adecuadamente y aporten elementos útiles para el tratamiento pertinente de todas esas esferas.
2. Al respecto, es ilustrativo consultar el *Boletín de la Canadian Association of University Teachers (CAUT)*, de noviembre de 1998. En él se analizan los rasgos más relevantes de la posición que presentó el Banco Mundial, en la Conferencia Mundial de Educación Superior, organizada por la UNESCO, del 5 al 9 de octubre de 1998.
3. Sobre las "competencias" se encuentra mucha diversidad en la manera de entenderlas. En unos lugares, se refieren a

habilidades manuales que han de dominar los aprendices; en otros, a procedimientos manuales e intelectuales más complejos porque incluyen conocimientos, actitudes, valores y destrezas; también se suele entender por "competencias" a determinadas habilidades de cierta complejidad —intelectual o de estudio—, tales como buscar información, resolver problemas, aplicar fórmulas o sintetizar una lectura. Finalmente, se encuentran versiones sobre "competencias cognitivas" que se refieren a procesos intelectuales básicos en el sujeto, que tienden a configurar estilos de aprendizaje y razonamiento empleados en distintas situaciones problemáticas o de conocimiento. Dentro de esta gama de concepciones —y de confusiones— resulta muy común encontrar que funcionarios o académicos inmediatistas adoptan como orientación de trabajo en las escuelas, o incluso para sistemas educativos completos, la versión que se aproxima más a la de habilidades manuales, en un afán por asumir como función de la escuela —sin expli-

- tarlo o tal vez sin reconocerlo— la capacitación de los operarios que requiere el mundo globalizado.
4. La necesidad de subrayar el carácter de obviedad de esta afirmación no es una reiteración innecesaria, más bien es una manera de invitar a reflexionar sobre los procedimientos educativos tecnificados, computarizados, virtuales, etc., que han hecho realidad la experiencia de prescindir de los maestros y poner en su lugar sistemas informatizados. No se trata de una visión apocalíptica, sino de una experiencia cada vez más difundida.
 5. Esta noción ha sido sugerida, entre otros, por A. Furlán en diversos trabajos sobre las disciplinas y el papel de la didáctica en la actuación del profesorado.
 6. Hay que señalar que nuestra concepción de formación se ha nutrido básicamente de planteamientos provenientes de autores de la filosofía clásica alemana y de Gadamer, que al parecer coincide con la que refiere Honoré, en el interés por ciertos problemas como los señalados, aunque de ninguna manera queremos afirmar que son concebidos de la misma forma, ya que forman parte de sistemas filosóficos muy distintos. También es importante subrayar que éste no es un estudio filosófico, sino que ha tomado de ese campo algunos problemas porque resultan muy sugerentes para intentar avanzar en la comprensión de los procesos de formación, con sentido pedagógico.