

Ortiz O., A. y Sánchez B., J. (2020). Educar, instruir y formar: una configuración triádica. Plumilla Educativa, 26 (2), 63-101. DOI: 10.30554/pe.2.4040.2020.

Educar, instruir y formar: una configuración triádica

Alexander Ortiz Ocaña¹
Jorge Sánchez Buitrago²

Resumen

El concepto de pedagogía, el tema pedagógico y la pedagogía como ciencia, disciplina, saber o reflexión, han sido estudiados por múltiples autores en todos los continentes. Destacan en este abordaje las tradiciones de Alemania, Francia, Estados Unidos y Latinoamérica. Las concepciones sobre la pedagogía que se han venido configurando a lo largo de la historia de la educación difieren en las diversas regiones y países. Es por ello que un análisis minucioso, detallado y profundo de la configuración epistémica de la noción de pedagogía requiere tener en cuenta no sólo la propia dimensión epistémica de la misma sino además su dimensión geográfica. A partir de dicha reflexión, se definen los conceptos educación, instrucción y formación. En este artículo se asume que educar es acoger, instruir es configurar y formar es emancipar. Se establece una relación dialéctica entre la instrucción y la educación.

Palabras clave: Educación, instrucción, formación, ciencias de la educación, pedagogía, enseñanza, aprendizaje.

¹ Alexander Ortiz Ocaña. Doctor en Ciencias de la Educación; Docente de planta de tiempo completo de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Orcid.org/0000-0001-5594-9422; correo electrónico: alexanderortiz2009@gmail.com

² Jorge Sánchez Buitrago Doctor en Políticas Educativas; Docente de planta de tiempo completo de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Orcid.org/0000-0002-9299-6647; correo electrónico: joswaldosanchez@gmail.com

Educate, instruct and train: a triadic configuration

Abstract

The concept of pedagogy, pedagogical topic, and the pedagogy as a science, discipline, knowledge and reflection, have been studied in many authors on all continents. This approach includes the traditions from Germany, France, United States and Latin America. The conceptions of pedagogy that have been set up throughout the history of education differ from various regions and countries. Therefore, a thorough detailed and profound analysis of the notion of pedagogy epistemic configuration, requires taking into account not only the own epistemic from the same dimension, but also its geographical dimension. From this reflection, concepts education, instruction, and training, are defined. This article assumes that to educate is to host, instructing is to set up and to form is emancipating. Finally, a dialectic relationship between instruction and education is also established.

Keywords: Education, instruction, training, Sciences of education, pedagogy, teaching, learning.

Educar, instruir e treinar: uma configuração triádica

Resumo

O conceito de pedagogia, tema pedagógico e pedagogia como ciência, disciplina, conhecimento ou reflexão, tem sido estudado por múltiplos autores em todos os continentes. As tradições da Alemanha, França, Estados Unidos e América Latina se destacam nessa abordagem. As concepções de pedagogia que foram moldadas ao longo da história da educação diferem nas diversas regiões e países. É por isso que uma análise minuciosa, detalhada e aprofundada da configuração epistêmica da noção de pedagogia requer levar em conta não apenas a dimensão epistêmica dela, mas também sua dimensão geográfica. A partir dessa reflexão, são definidos os conceitos de educação, instrução e formação. Este artigo assume que educar é acolhedor, instruir é moldar e formar é emancipador. Estabelece-se uma relação dialética entre instrução e educação.



Palavras-chave: Educação, instrução, formação, ciências da educação, pedagogia, ensino, aprendizagem.

Introducción³

Es preciso poner a dialogar a los autores de los diversos países sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía. Es interesante escuchar no sólo a los pedagogos de la postmodernidad sino tener en cuenta además los aportes de autores latinoamericanos que desarrollaron su obra a inicios y mediados del siglo XIX, como De la Torre (1904), Aguayo (1927, 1933) y González (1946), Solari (1966), Lemus (1969), junto a otros autores europeos como Hubert (1965).

Es conocido que las primeras reflexiones sistematizadas, armónicas y coherentes sobre lo educativo y lo pedagógico emergen en las obras de Comenio (2012), Rousseau (2011), Pestalozzi (2011) y Herbart (1935). Pudiéramos decir que estos autores constituyen el cimiento de la educación científica y de la pedagogía como reflexión sobre la instrucción, la educación y la formación. Es muy importante, significativo y relevante tener en cuenta los aportes de estos autores, para cualquier análisis que se pretenda hacer sobre la cuestión educativa. De hecho, Rousseau configuró una pauta sobre formas emergente de educar, Herbart elevó a categoría científica la pedagogía, Comenio introdujo la didáctica en la educación escolarizada y Pestalozzi experimentó en la práctica los postulados educativos revolucionarios de la época.

En la pedagogía alemana, además de los aportes originarios de Herbart, encontramos los trabajos de Kant (2013), Natorp (1915), Dilthey (1951, 1980), Simmel (2008), Luhmann (1996) y Luhmann y Schorr (1990, 1993). En Francia se destacan, entre otros, Hubert (1965), Durkheim (1976, 2002), Mialaret (1976, 1985), Perrenaud (1999), Meirieu (2001, 2009, 2011) y Rancière (2010). En España sobresalen los aportes de García (1984), Monereo (1988), Coll (1994), Bisquerra (1998), Traveset (2013), Colom, Bernabeu, Domínguez y Sarramona (2008) y Santos (2012/2000). La pedagogía anglosajona tiene entre sus principales representantes a Dewey (1926, 1964, 1989, 1997, 2003, 2004) y Bruner (2000, 2012).

³ Resultado del proyecto “Rutas Pedagógicas de Mejoramiento de la Calidad para las Instituciones de Educación Básica y Media del Distrito de Santa Marta”; financiado por la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia; y desarrollado por los grupos GEPET (Grupo de Investigación en Gestión Pedagógica Transformadora) y GIEDU (Grupo de Investigación en Infancia y Educación).

Cualquier análisis sobre la cuestión educativa y pedagógica, debe tener en cuenta esta proliferación de autores y propuestas educativas diversas. Los seres humanos que han configurado culturalmente la pedagogía (investigadores sociales, filósofos, pensadores, profesores y maestros) tienen en común un sistema de referentes comunes, algo similar a lo que Bourdieu (2007) evocaba con el nombre de campo de las posibilidades estratégicas. Pero Foucault (2010) afirma la autonomía absoluta de ese campo al que llama episteme y rechaza como ilusión doxológica el intento de encontrar el principio explicativo de lo que sucede en dicho campo en las divergencias de intereses o de hábitos mentales en los individuos y en el campo de la polémica, ambos definidos por Bourdieu. Es decir, Foucault transfiere al cielo de las ideas las oposiciones y los antagonismos que hunden sus raíces en las relaciones entre los productores y los usuarios de las obras, en este caso pedagógicas.

Por otro lado, en Latinoamérica son significativos los trabajos de Solarí (1966), Lemus (1969), Luzuriaga (1984), Prieto (1985), Saavedra y Suárez (2001), Medina y Salvador (2002), Hoyos et. al. (2010), Civarolo (2011), Díaz-Barriga (2012), Trejo (2012) y Mendoza (2015). Asimismo, en el continente latinoamericano son relevantes los trabajos de autores cubanos y colombianos. En Cuba se destacan De la Torre (1904), Aguayo (1927, 1933), González (1946), Álvarez de Zayas (1992), López (1996), Álvarez de Zayas (1997), Fuentes y Álvarez (1998), y Addine (1998, 2004). En Colombia resaltan Zuluaga (1979, 1987, 1988, 2001, 2003, 2005), De Zubiría (1994, 2011), Zambrano (2001, 2006, 2011), De Zubiría y De Zubiría (2002), De Zubiría (2004, 2006, 2008a, 2008b, 2008c), Flórez (2005), Quiceno (2005, 2015), Tamayo (2007), Runge (2008, 2015), Ríos (2008), Martínez (2010), Carvajal (2010), Bedoya (2013), Herrera (2013), Hoyos (2013), Echeverri (2015), Runge, Garcés y Muñoz (2015), entre otros no menos importantes.

Lo anterior demuestra la amplia variedad de concepciones, autores y contextos epistémicos sobre la educación, la instrucción y la formación. Asimismo, en Colombia encontramos además un nutrido número de autores que han estudiado las concepciones pedagógicas de otros países. Tal es el caso de Zambrano (2006, 2011), quien ha estudiado a profundidad la tradición pedagógica francesa, y Runge (2008), quien es experto en la pedagogía alemana.

Por otro lado, según Zambrano (2006), desde la filosofía, el concepto se asocia a una región de saber con el potencial de visibilizar los componentes traídos a la realidad. Estos componentes definen el concepto. “Todo concepto tiene componentes y se define por ellos” (Deleuze, 1999, p. 21). Por ejemplo, el concepto de pedagogía incluye la formación, pero también el proceso o el hecho educativo, la escuela, la disciplina, el sistema, el poder, el



sujeto, la enseñanza y el aprendizaje. “Por sus componentes, el concepto tiene una historia, lo cual no implica que sea primero que otro. La posición en el pensamiento responde a su capacidad de explicación, a la manera como sus componentes permiten situarnos en el mundo” (Zambrano, 2006, p. 44). La disposición de los componentes del concepto hace que éste sea diferente con relación a otros conceptos. “Ellos remiten refractar y explicar la realidad. En la primera condición, el concepto sirve de terreno para una visión del mundo o una parte de éste. En la segunda, su función es explicar, crear una discursividad que como fuerza articula, repite y crea intersecciones” (p. 44).

Todo concepto es histórico, oscilántico, dinámico, cíclico y dialéctico, se configura en forma de zigzag, al estilo del vuelo de las mariposas, dialogando con sus propias tensiones, paradojas y contradicciones. De ahí que en un concepto “siempre hay porciones o trozos de componentes de otros conceptos que respondían a otros o suponían otros planos” (Deleuze, 1999, p. 21).

Pedagogía, ante todo, es un concepto. No hay ciencia sin configuración lingüística. No hay saber pedagógico sin discurso. No hay reflexión sin lenguaje. No hay enseñanza sin palabras, sin nociones y sin conceptos. Los seres humanos somos los únicos seres vivos que no podemos vivir sin conceptos. Nuestra vida es una configuración conceptual comprensiva. Los conceptos definen nuestra configuración vital.

A lo largo de la historia y el desarrollo de la humanidad y de las Ciencias de Educación han proliferado diversas percepciones sobre el estatuto epistemológico y el carácter científico de la Pedagogía. Estas percepciones, imaginarios y criterios difieren según los países, la época, las prácticas pedagógicas y los autores. Algunos consideran que es una ciencia, otros consideran que es un arte, otros la asocian a la filosofía y algunos esbozan un enfoque integrador.

En el caso concreto de Latinoamérica, varios autores han configurado el objeto de estudio de la pedagogía y han asumido sus postulados como ciencia, a partir de una asimilación acrítica y dogmática de los presupuestos de la exURSS y la antigua República Democrática Alemana, sin armonizarlos con la amplia y diversa experiencia pedagógica Latinoamericana ni con las condiciones históricas y socioculturales de cada país. Es evidente la necesidad de profundizar en el estudio de la configuración epistémica de la noción de pedagogía con el fin de intensificar nuevamente y exaltar el debate conducente a develar su estatuto epistemológico y establecer sus bases teóricas, contribuyendo de esta manera al mejoramiento y transformación de la práctica pedagógica.

Runge, Garcés y Muñoz (2015) señalan que en Colombia proliferan diferentes concepciones sobre pedagogía. Para cada actividad humana existe

una respectiva pedagogía. No sólo los académicos utilizan la expresión "pedagogía" para referirse a cuestiones diferentes, sino que en casi todas las profesiones y actos se utiliza una pedagogía específica. De esta manera, los agentes de tránsito colocan comparendos pedagógicos, se habla de pedagogía de la pregunta, pedagogía del cuerpo, pedagogía del texto, pedagogía de la ternura, la caricia o el amor; la policía en los colegios habla de la pedagogía de la requisa, y en las zonas de conflicto se intenta desarrollar una pedagogía de la tolerancia.

En los principales postulados esbozados en este artículo subyacen las ideas fundamentales de eminentes filósofos como Kant (2004, 2013), Nietzsche (1977, 1992, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013) y Gadamer (1999, 2000, 2001, 2007, 2010, 2012), quienes delinear concepciones pedagógicas muy interesantes que no deberían ignorarse en nuestros días. También nos basamos en la Pedagogía escolar de Simmel (2008), en la propuesta de Educación para la emancipación (Habermas, 1982; Adorno, 1998), y en ideas sobre el ser humano encontradas en las obras de Sherrington (1984), Ryle (2005), Popper y Lorenz (2000).

Para armonizar los principales conceptos presentados en este artículo fue necesario tener en cuenta además concepciones educativas que han dejado una impronta en la práctica pedagógica actual. Nos referimos a los principios básicos del currículo, aportados por Tyler (1986), teniendo en cuenta que, si bien es cierto que su propuesta ha sido muy cuestionada en la actualidad desde teorías postmodernas, sus planteamientos han dejado huellas indelebles en el saber y la práctica pedagógica de nuestro país y de Latinoamérica. Sin embargo, esta episteme ha sido enriquecida por los aportes de Freire (1994, 1997, 1999, 2011, 2012a, 2012b, 2013, 2014), fundamentalmente los tesoros conceptuales, programáticos y axiológicos descubiertos en sus Cartas a quien pretende enseñar y en su ya eterna Pedagogía del Oprimido; así como las principales doctrinas de Bruner (2000, 2012), en las que se devela la importancia que este notable psicólogo le atribuye a la educación para la formación y el desarrollo humano, y finalmente, la propuesta de educación basada en la complejidad, esbozada por Morín (2001, 2005, 2007, 2008, 2011, 2012).

La configuración epistémica que hemos logrado en esta obra se nutre de resultados de importantes investigaciones llevadas a cabo en el campo de la educación por investigadores de distintos países del mundo, no sólo de habla hispana sino también anglosajones o de la escuela francesa. Así, pudimos alimentarnos de las obras de Meirieu (2009, 2011), quien demuestra con una solvencia extraordinaria que el aprendizaje en sí es importante, pero lo



más significativo en la educación de hoy es develar el cómo aprende el sujeto, y el rol del profesor en dicho proceso. Esto es refrendado por Bain (2007, 2014), creativo autor que describe y caracteriza con una magistralidad sin igual lo que hacen los mejores profesores y estudiantes universitarios para tener éxito en sus respectivas actividades de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, Finkel (2008) nos exhorta a dar la clase con la boca cerrada, para poder estimular el pensamiento y la creatividad de los estudiantes mediante una enseñanza basada en la indagación, mientras Sarason (2002) concibe la enseñanza como un arte de representación.

Todos estos aportes contemporáneos al campo de la educación, nos invitan a pensar la didáctica en el siglo XXI, desde miradas novedosas como las que evidencia Díaz-Barriga (2012) y Santos (2012), autores comprometidos con la educación de nuestros pueblos y quienes consideran que, en efecto, en la actualidad es necesario configurar nuevas propuestas pedagógicas desde la epistemología de la escuela que aprende.

Por supuesto que nuestra propuesta se enriquece y se cimienta con los modelos clásicos de la educación, la pedagogía y la didáctica, tales como Comenio (2012), con su inmensa *Didáctica Magna*, Rousseau (2011), con su *Emilio o De la Educación*, que es una obra de obligada lectura por toda aquella persona que intente educar o escribir sobre la educación, Pestalozzi (2011) describiéndonos cómo Gertrudis enseña a sus hijos, Herbart (1806), quien nos muestra el camino de educar a través de la instrucción y, por supuesto, Dewey (1926, 1964, 1989, 1997, 2003, 2004), quien hizo innumerables aportes a la ciencia de la educación.

Las voces de estos clásicos y sus propuestas educativas, pedagógicas y didácticas las podemos escuchar y visibilizar hoy en las críticas que Nussbaum (2005, 2012, 2013) les hace a los modelos educativos actuales, básicamente porque ignoran aspectos esenciales para una educación de calidad en la democracia, que necesita de las humanidades, y a partir de ahí hace una propuesta para el desarrollo humano, que propende por la creación de capacidades, que podría ser contrastada con el modelo basado en competencias. Ya en la primera mitad del siglo XX se había alzado la voz de Arendt (1948, 1954, 1963, 1995, 2003, 2004, 2005, 2006) en defensa de la educación de la ciudadanía, y configurando una *Pedagogía de la Humanidad*. Una propuesta similar hacen los eminentes sociólogos Lyotard (2014) y Bauman (2005, 2008, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2014), quienes caracterizan los retos de la educación en la postmodernidad, sobre todo en la etapa que este último autor ha denominado *modernidad líquida* o *mundo líquido*, sustentándose en la idea de una cultura líquida develada por Simmel (2010).

A pesar de las justas críticas realizadas a los diversos modelos educativos que han proliferado a lo largo de la historia de la educación, para llevar este artículo a feliz término fue necesario considerar aportes precedentes relacionados con la temática de los modelos pedagógicos (Peiró, 2005; Colom, Bernabeu, Domínguez y Sarramona, 2008; Ortiz, 2009, 2015; Traveset, 2013; Not, 2013; Hernández, 2014), así como estudiar la obra de diversos autores que han realizado investigaciones educativas en Colombia y cuyos aportes han sido muy valiosos para nuestra investigación (De Zubiría, M. y De Zubiría, J., 2002; Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno, Saenz, y Álvarez, 2003; De Zubiría, M., 2004, 2006, 2008a, 2008b, 2008c; Flórez, 2005; De Zubiría, J., 2011; Zambrano, 2006, 2011; Hoyos, 2013).

Las teorías son modelos explicativos de una realidad determinada, y los paradigmas son modelos teóricos que los seres humanos configuramos con la finalidad de analizar, interpretar, comprender y/o transformar el mundo en el que vivimos. Desde esta mirada, los conceptos y propuestas planteadas en este artículo no constituyen un paradigma educativo ni pretenden asumir el rol de una teoría pedagógica, curricular o didáctica. Constituyen más bien modestos aportes que permiten comprender el mundo de lo educativo; no son pautas ni recetas metodológicas, sino ideas básicas para la configuración del modelo pedagógico de la organización educativa. “Las teorías educativas, los modelos pedagógicos, las propuestas didácticas, no son verdades sobre la mente, la inteligencia, el niño o la pedagogía, sino formas de ver el mundo, interpretaciones históricamente construidas que conllevan supuestos políticos, cognitivos e incluso filosóficos” (Herrera, 2013, p. 117).

Como se podrá apreciar, este es un artículo de contenido práctico. No obstante, no se ha podido mantener libre de teoría, por cuanto es ésta precisamente la que ilumina y guía la práctica. Hay una gran influencia de Sócrates tal y como se representa en los diálogos de Platón. No obstante, el artículo no es un manual ni un compendio de temas relacionados con los modelos y las prácticas pedagógicas. Es ante todo, un pórtico por el cual los profesores pueden entrar al mundo de la configuración del modelo pedagógico organizacional, lo cual permitirá reconfigurar nuestras prácticas pedagógicas cotidianas. Además, será útil para profundizar en el debate sobre las semejanzas, diferencias y relaciones dialécticas entre educación, instrucción y formación.

El artículo no contiene recetas ni verdades absolutas, nosotros tampoco las tenemos. La finalidad de este trabajo es provocar, incitar y estimular el diálogo respetuoso y altruista con los profesores y con nosotros mismos, pero un diálogo crítico y reflexivo, que nos permita cuestionar nuestra pro-



pia práctica pedagógica y comprender las teorías del aprendizaje y modelos pedagógicos que subyacen en ella. No es intención de este artículo que los profesores toleren en forma áspera y absorban de manera inmóvil como receptores pasivos las reflexiones que aquí se esbozan sino exhortarlos y exhortarnos a asumir un rol activo y un papel protagónico como lectores en la configuración de la pertinencia educativa, agudeza académica y solvencia pedagógica de este artículo.

Para lograr lo anterior se tienen en cuenta los postulados teóricos esbozados por otros autores, y los hallazgos de investigaciones precedentes, nutridos por los aportes de los profesores, estudiantes, directivos docentes y padres de familia.

Uno de los mensajes importantes que transmite este artículo es que educar es acoger, instruir es configurar y formar es emancipar. Se conceptualizan, caracterizan y relacionan las nociones de educación, instrucción y formación, con el fin de que sean útiles y sirvan de referencia para los profesores y demás personas interesadas no sólo en la teoría educativa sino en tener una cultura pedagógica general.

Instruir es configurar

El término instrucción fue introducido con una amplia circulación científica en la pedagogía por el pedagogo suizo de renombre universal J. E. Pestalozzi (1746-1827), quien afirmaba que no había educación sin instrucción y que no reconocía como instrucción aquella que no tuviera efectos educativos. Más tarde Herbart asumió y sistematizó dicha concepción.

Herbart (1806) no concebía la educación sin la instrucción, asimismo no reconocía instrucción que no eduque. El concepto de instrucción en este autor clásico presenta un carácter muy acentuado, por el cual se orienta relativamente fácil: “En la instrucción hay siempre un tercer elemento, con el cual se ocupan a la vez el maestro y el alumno. Por el contrario, en los restantes cuidados educativos, el educador tiene inmediatamente a la vista al alumno, como el ser sobre el cual ha de obrar, y que ha de permanecer pasivo respecto a él. Por tanto, lo que al principio cuesta trabajo al educador -aquí la ciencia que se ha de comunicar, allí el muchacho inquieto- es lo que facilita la separación fundamental entre la instrucción y la educación propiamente dicha” (p. 207).

Herbart (1806) define la instrucción como “todo aquello que se presenta al alumno como objeto de examen; comprende la disciplina misma a la cual se le somete, y ésta influye más eficazmente por el ejemplo de una energía



que mantiene el orden” (p. 13). El profesor debe presentarle al estudiante el contenido del área correspondiente o asignar una actividad determinada, con el fin de que surja en éste el interés y la motivación hacia dicho objeto de estudio o hacia dicha tarea académica. “Convenientemente esta riqueza es el objeto de la instrucción, la cual continúa y completa el trabajo preliminar procedente de la experiencia y del trato social” (p. 60).

Como se aprecia, el postulado esencial de toda la pedagogía de Herbart es que la instrucción es el cimiento de la educación, la instrucción es la base de la educación. “No hay dos educaciones distintas, una educación intelectual y una educación moral, [...], la naturaleza de la mente es una, y por lo tanto sólo hay una educación: la educación a través de la instrucción” (Compayré, 2011, p. 36).

En ocasiones se opone la educación a la instrucción. Pienso que este es un debate estéril por cuanto todo acto instructivo tiene lugar en un contexto educativo y viceversa, “(...) no hay buena educación sin instrucción (...). El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos” (Martí, 1961, p. 232), es decir, todo acto educativo exitoso depende de una adecuada instrucción, que asegura también la libertad humana, por cuanto “(...) Un pueblo instruido será siempre fuerte y libre. (...) Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres” (p. 233).

La noción de instrucción en la pedagogía herbartiana adquiere una fuerza extraordinaria, por cuanto para él instruir no es depositar ni consignar (al estilo de la educación bancaria que critica Freire), para él instruir es configurar. Podríamos afirmar que Herbart (1806) propone un aprendizaje configurativo, no le concede valor a lo que está aislado, porque considera que un aprendizaje que integre los conocimientos es un aprendizaje más efectivo, y en ese sentido “la instrucción ha de ser comprensible, difícil más que fácil, si no se quiere provocar el fastidio. Ha de mantener despierto constantemente el mismo interés” (p. 220). Esta postura la vemos reflejada en la obra de Dewey (1926), quien considera a la experiencia como acto vital en el proceso de instrucción; es un proceso embrionario que fluye, “el niño y el programa son simplemente dos límites que definen un solo proceso, (...) el punto de vista actual del niño y las verdades de las materias de estudio definen la instrucción” (p. 49), como proceso de reconfiguración que se mueve desde la experiencia actual del estudiante hacia las representaciones que éste tiene a partir de su interacción con el contenido de las asignaturas.

Para Herbart (1806) los conocimientos constituyen los elementos de la mente humana y no sólo sus adornos, no son piezas agregadas al intelec-



to humano sino que constituyen inmanencia de la psiquis. “Esto es lo que constituye el instruir; este intermedio, esta tercera cosa, es el objeto en que se es instruido; la parte de la teoría de la educación correspondiente es la didáctica” (p. 276).

Según Herbart (1806) la instrucción sólo es válida si es para fines morales. La configuración axiológica del ser humano es la finalidad de la enseñanza. Educar la virtud debe ser el fin de toda escuela. Como se aprecia, en la pedagogía herbartiana la instrucción se confunde con la educación y forman una sola configuración. El querer depende del saber, la voluntad depende del intelecto. El ser humano quiere el carácter y por tanto eso es lo que piensa, de ahí que la instrucción es el principio de la formación del carácter. “Quien instruye a los hombres los hace a los mismos tiempos morales o virtuosos. El bien pensar es la fuente del bien querer y del bien actuar” (Compayré, 2011, p. 55).

Por otro lado, la Teoría de la Instrucción (Bruner, 2012), escrita en 1966, aboga por tener en cuenta cuatro aspectos esenciales: motivación hacia el aprendizaje del conocimiento, forma de estructurar el conocimiento para que el estudiante lo aprenda de manera más rápida, secuencias más pertinentes para presentar el conocimiento, naturaleza y ritmo del aprendizaje.

“La «instrucción» es, evidentemente, un producto especializado de la cultura humana. Refleja el carácter específico de la cultura humana y la necesidad de transmitir esta cultura por medios extragenéticos” (Bruner, 2012, p. 131). Ahora bien, el término instrucción se refiere solamente a la actividad del ser humano orientada a la asimilación de conocimientos y/o apropiación de habilidades. Su empleo en el campo educativo y en la pedagogía fue evolucionando hasta asociarlo al resultado de la asimilación sistemática de conocimientos y métodos de la actividad cognoscitiva (Calzado, 2004). En la actualidad si bien es cierto que aún se considera a la instrucción como un puente hacia la educación, la distinción principal que se hace entre ellas, es que la instrucción está encaminada solamente al aprendizaje de conocimientos y habilidades, mientras que la educación, además de estos componentes, incluye los valores, de manera que la instrucción se relaciona con la dimensión cognitiva e intelectual del ser humano, que propende por el aprendizaje de conceptos y destrezas, y la educación está relacionada con la dimensión afectiva y emocional del ser humano, que implica el aprendizaje de actitudes y emociones. Por eso, De la Luz y Caballero (1883) afirma que instruir puede cualquiera pero educar sólo quien sea un evangelio vivo. “Todo es instrucción para los seres vivos y sensibles; si las plantas tuviesen movimiento progresivo, sería necesario que tuvieran sentidos y adquirieran

conocimientos, sin lo cual las especies no tardarían en desaparecer” (Rousseau, 2011, p. 27). La instrucción conlleva a un aprendizaje conceptual y procedimental, en cambio la educación conlleva a un aprendizaje axiológico, que está más relacionado con el desarrollo humano integral y la configuración holística del ser humano.

Educación es acoger

El siglo XX revoluciona el ámbito de la educación. Milani (1970) propuso las siguientes premisas: la educación es un derecho, todo el mundo tiene derecho a saber; el saber sirve para participar; y hay que participar para configurar un mundo más justo y equitativo. Asimismo, Martí (1975) afirmaba que todo hombre tiene el derecho de ser educado y después, en pago por la educación recibida, contribuir a la educación de los demás. Es decir, toda la sociedad debe ser educadora, no sólo la escuela y la familia, no sólo los profesores y padres, lo cual requiere un cambio de mentalidad de los jóvenes de hoy.

En el mundo de hoy cada vez se hace más evidente la necesidad de estimular en los estudiantes su capacidad de actuar de manera flexible, autónoma, con madurez y pensamiento crítico y configuracional. Esto se logra mediante un aprendizaje basado en problemas. “En este nuevo mundo se espera que los humanos busquen soluciones particulares para los problemas generados socialmente, en lugar de buscar soluciones generadas socialmente para los problemas particulares” (Bauman, 2011a, p. 112). El estudiante debe aprender en la escuela a resolver los problemas del contexto en el que él vive, para lo cual debe tener un pensamiento abstracto y holístico que le permita comprender la problemática particular de su contexto desde una mirada planetaria y global.

En todas y cada una de las etapas del desarrollo de la humanidad la educación ha tenido que mostrar su alta capacidad de resiliencia. Siempre la educación ha podido adaptarse las circunstancias cambiantes, modificando su método y sus intenciones, sin embargo, parece que en la actualidad es diferente. En el presente de la modernidad líquida (Bauman, 2008) los cambios que necesita la educación no son iguales a los cambios del pasado cercano. La liquidez es una fase totalmente diferente de la modernidad, que la educación debe interpretar muy bien para que pueda afrontar con éxito los embates de esta nueva etapa. Nunca antes en la historia de la humanidad, en ningún punto de inflexión anterior, los profesores nos hemos enfrentado a un reto tan extraordinario como el que enfrentamos en los albores del siglo



XXI. No valen las comparaciones ni con la edad media, ni con la ilustración, ni con el renacimiento. La modernidad líquida es otra era. Nunca antes habíamos estado en una situación similar, y debemos prepararnos para enfrentar este nuevo reto. Un imperativo de la educación en el siglo XXI es el desarrollo de la aptitud para totalizar y contextualizar los saberes (Morín, 2001). Es urgente. “Aún no hemos aprendido el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Ni tampoco el arte, inconcebiblemente difícil, de preparar a los seres humanos para esa vida” (Bauman, 2011a, p. 119), como también lo proponía Martí (1975): “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (p.282).

Martí (1975) solía decir que la educación está relacionada con la dirección de los sentimientos y la instrucción tiene que ver con el desarrollo del pensamiento. Según Maturana, como observadores, hemos identificado, distinguido y diferenciado el holos, que es el ser humano, de su entorno, y lo hemos relacionado con una configuración determinada. De esta manera distinguimos dos configuraciones que son operacionalmente independientes y diferentes una de la otra: ser humano y entorno configurante, y entre las cuales se da una articulación configuracional ineludible, o el ser humano deja de existir, muere. Sin embargo, en su ensayo *Sobre Pedagogía*, Kant (2013) afirma que en la educación se da una paradoja: por un lado se pide que las escuelas formen a seres humanos libres y autónomos, pero por el otro lado se les impone a los estudiantes un rígido y riguroso plan de estudios, la asistencia es obligatoria, los fracasos escolares son sancionados y las reclamaciones o exigencias son reprimidas. Por lo tanto, según Kant, en la pedagogía necesariamente se da una contradicción entre el fin y los medios.

Maturana (2010) no está de acuerdo con esta mirada kantiana. “En la educación -el comentario de un observador- se trata de un proceso de transformación que surge de la convivencia con adultos. Uno llega a ser el adulto con el cual ha convivido. Vale decir que si se acepta que libertad y autode-terminación son la meta del quehacer educacional, la convivencia estará fundada en el respeto recíproco por la autonomía del otro” (Maturana y Pörksen, 2010, p.147). Por lo tanto, según la opinión de Maturana (2010), no existe la tensión o paradoja descrita por Kant, sino que es la forma de vida y el modo de relacionarse, lo que transforma al ser humano. Quien quiera formar para la autonomía y la libertad, no puede sustentarse en la restricción como método, sino que debe crear un espacio abierto y flexible

para la reflexión y la actuación autónoma y en libertad. En la educación no puede haber una con-tradicción entre el fin y los medios. “La educación es un proceso de transformación en la convivencia. En este proceso el alumno o alumna se transforma en coherencia con el profesor o profesora, según como sea ese convivir” (Maturana y Nisis, 2002, p.69)

Como se aprecia, para Maturana (1993) el arte de educar consiste en configurar espacios armónicos y coherentes de convivencia en los que los niños y niñas se transforman en su biopraxis en el convivir con los profesores de tal manera que las actitudes relacionales de esa forma convivencial se configuran en la configuración operacional subconsciente desde donde se genera su biopraxis cotidiana. En fin, la experiencia de Maturana sobre la educación, le ha llevado a entender que el educar es convivir y, por tanto, un acceder a convivir en un espacio relacional de aceptación recíproca en el que se transforman el emocionar y el actuar de los que conviven según las conversaciones que configuran esa biopraxis convivencial. Es por ello que Maturana (1993) ha llegado a entender que si el niño o la niña logran crecer como seres que entran en la vida adulta en decoro, responsabilidad y seriedad, es decir, con respeto por sí mismo y por los demás, estos niños serán adultos socialmente responsables.

El fundamento de lo que dicen y proponen Maturana y Nisis (2002) para la educación está precisamente en la comprensión biológica de lo humano y de lo que lo hace posible. “Somos seres vivos, y todo lo que nos ocurre como seres humanos aunque nos ocurre en conversaciones en el continuo entrelazamiento del lenguajear y el emocionar, nos ocurre en el vivir como fluir de nuestro vivir. Es por esto que la comprensión de lo humano requiere la comprensión de las dinámicas biológicas que le dan origen”. (p.10). Estos autores consideran que el propósito de la educación no es el de preparar ciudadanos útiles a la comunidad, sino que deben resultar así de su crecer naturalmente integrados en ella. Es por ello que los valores no se deben enseñar, sino que hay que vivenciarlos desde el vivir en la biología del amor, no hay que enseñar cooperación o responsabilidad, sino que hay que vivirlas desde el respeto por sí mismo que surge en la biopraxis responsable y respetuosa (Maturana y Nisis, 2002).

Para Maturana (2001), educar implica posibilitar una transformación configuracional circunstancial al convivir, con el fin de que las personas aprendan a vivir de acuerdo a la configuración de la comunidad en la que viven. Además, la educación entendida como sistema educativo, configura un mundo de tal manera que los educandos van confirmando lo que vivieron en su educación, a través de su vivir cotidiano, es decir de su biopraxis. Esto se adapta



con una notoria y diáfana pertinencia a la teoría del conocimiento propuesta por Maturana. En nuestra opinión, el fin esencial de la educación es orientar la auto-configuración humana, atender, estimular y potenciar a los niños y niñas en su crecimiento como seres humanos amorosos e inteligentes, responsables, honestos y solidarios, conscientes del respeto a sí mismos y a los demás, estimulando y potenciando la auto-configuración de un pensamiento crítico, reflexivo, creativo, sistémico, analógico, integrador y configuracional. Los valores no deben ser enseñados, sino que deben ser vivenciados y vividos en todos los momentos del proceso formativo. En consecuencia, no debemos enseñar amor sino vivenciar el amor, disfrutarlo, vivirlo.

Maturana y Nisis (2002) afirman que todos los seres humanos somos expertos en la biología del amor, y en la educación, “la biología del amor consiste precisamente en que el profesor o profesora acepte la legitimidad de sus alumnos como seres válidos en el presente, corrigiendo solo su hacer y no su ser” (p.25).

“El espacio educacional, por lo tanto, es un espacio relacional diseñado a propósito con la intención de ofrecer y dar a los niños y niñas condiciones de convivencia que les permitan completar su formación (aprendizaje) como miembros conscientes y responsables de la comunidad humana en que de hecho vivirán como adultos, y que ellos espontáneamente recrearan a su vez con su conducta cotidiana” (Maturana y Nisis, 2002, p.165). En estas circunstancias, educar es un proceso mediante el cual se configura un espacio de convivencia adulta en el que los niños y niñas configuran su ser transformándose según como convivan con los adultos con que allí les toque convivir porque viven en dicho espacio de la misma manera que viven en el fluir de su biopraxis cotidiana.

Maturana estuvo en los Estados Unidos en 1969, en la Universidad de Illinois, y conversando con algunos de los profesores, éstos le decían que los mejores alumnos eran los ex combatientes de Corea, era el período después de esa guerra y los alumnos estaban allí porque querían. “No están aquí porque tienen que estar aquí, porque los padres los envían, o porque están en la edad de estar en la universidad; no están aquí por ningún factor externo a ellos, sino por propia voluntad. Su pasión reside en lo que están” (Maturana, 1999, p.142). Sin lugar a dudas, la educación es un proceso de auto-configuración en la convivencia, en el cual, el adulto funge como guía y orientador en determinada circunstancia.

Necesitamos una educación que sea una invitación a la convivencia en el respeto, reconocimiento y legitimidad del otro, basada en el amor, en un proceso convivencial en el que el otro surja como legítimo otro en esa con-

vencia. Sin respeto, reconocimiento, legitimidad y amor, no es posible recuperar las dimensiones humanas.

Si analizamos las diversas acciones cotidianas que realiza un ser humano en sus relaciones con los demás, podemos distinguir al menos cinco tipos de acciones u operaciones características: aceptación, rechazo, negación, indiferencia o destrucción. El amor se basa en la aceptación del otro, y es la única emoción que garantiza una alta calidad de los procesos educativos. En un espacio de convivencia de ese tipo, siempre podremos y desearíamos corregir el error relacionado con la negación del otro, lo cual es lograble viviendo ese espacio de convivencia. Se pretende enseñar a practicar la equidad y la inclusión, pero los adultos vivimos en el ardid y la hipocresía, nuestra vida es una farsa, una comedia, nuestra biopraxis es literatura. La gran paradoja y desdicha de los adolescentes es que viven en un mundo que niega, ignora o rechaza los valores que vivenciaron, vivieron y configuraron cuando niños. La convivencia es una obra artística. No se puede exigir lo que no se da, y no se puede dar lo que no se tiene. El niño aprende más de lo que vivencia y de lo que hacen los adultos que de lo que se le dice que haga. Somos su espejo. Los niños aprenden nuestros modos de actuación cotidiana, no nuestro discurso o sermón. El propósito de la educación es canalizar las emociones y los sentimientos de los niños y niñas.

Maturana y Nisis (2002) observan que lo que llamamos “cambio verdadero” tiene que ver con el cambio de la configuración que uno tiene de la realidad, o sea, “no es la realidad lo que cambia, sino el modo como yo configuro esta realidad, es decir, como yo he ido cambiando las propias percepciones, los significados anteriores de la realidad. Es decir, como se vive desde un emocioñar diferente esta realidad” (p.31). Para Maturana, lo que se pone en juego en el contexto educativo es que cada educando aprenda a ser un ser humano. Esto quiere decir “que sea capaz de actuar sistemáticamente teniendo como emoción subyacente el amor, y siendo, gracias a ello, capaz de reconocer en sí mismo las limitaciones y posibilidades que su biología impone a su capacidad de conocer” (Rosas y Sebastián, 2010, p.96). Es el emocioñar amoroso el que refuerza la presencia de la emoción básica de aceptación del otro como legítimo otro, la incorporación del educando al dominio de interacción propiamente humano, es decir, la tarea fundamental del quehacer educativo es la aceptación, y al mismo tiempo, es la principal finalidad de aprendizaje que el sistema educativo en general debiera asumir. Sin embargo, esta magna tarea de formación de seres humanos propios no concluye en el ámbito del emocioñar, sino que avanza, bajo la guía del edu-



cador, hacia sus derivaciones en el ámbito de la racionalidad, en especial la capacidad de reflexionar.

De esta manera, “La reflexión entendida como una acción en el dominio del lenguaje, es una acción que implica tomar distancia de aquello que se tiene, ponerlo en terreno de emociones y mirarlo. Se trata de reconocer el fundamento no racional de toda racionalidad, la base emocional sobre la cual se destacan aquellas que distingo sobre mis intenciones, ideas y acciones. Razón y emoción se entrelazan permitiendo que surja la capacidad de actuar responsablemente, es decir, evaluar si quiero o no las consecuencias de mis acciones; y la capacidad de actuar libremente, es decir, reflexionar sobre mis propios querer, establecer si quiero (o no) mi querer (o no) las consecuencias de mis acciones, y desde allí actuar en consecuencia. De este modo, el quehacer del educando pasa a depender de sus propios deseos y del darse cuenta de ellos” (Maturana, 1995, p.38).

La raíz etimológica de educar es *ex y ducere*, que significa guiar, acompañar, conducir o asistir para que cada persona pueda externalizar lo mejor de sí desde dentro hacia fuera. El educador siempre debe tener en cuenta al niño porque el deseo de aprender no nace desde afuera, no es el educador quien manifiesta el deseo de aprender, es el estudiante. El deseo de aprender nace desde adentro, y no existe necesidad de atiborrar la cabeza del niño con información, datos, nociones y conceptos, a veces abstractos y sin un vínculo o relación coherente con su entorno. Esto es lo contrario de educar, información significa no formación, no educación. El educador debe limitar su acción educativa a acoger al estudiante. “Acoger es lo que nos hace más humanos a todos, al que acoge y al acogido. Acoger es reconocer que el niño es protagonista de su biografía, que tiene unas necesidades básicas, unos ritmos que no son los nuestros” (L’Ecuyer, 2014, p. 64).

En este sentido es que se puede afirmar que el ideal de la educación es la auto-configuración de cada ser humano involucrado en ella como un observador. El sujeto se autoconfigura en su contexto configurante y fuente de perturbaciones en el dominio lingüístico en el que se encuentra en cada momento. Las características de los diversos dominios consensuales en los que cada ser humano participe, el particular emocionar en el cual esté sustentado cada uno de ellos, tiene consecuencias importantes en el fluir ontogénico de ese ser humano. “El que defiende un determinado modo de vida y quiere que éste se traduzca y refleje en sus relaciones, debería vivirlo sin titubeos. Esperar no sirve” (Maturana y Pörksen, 2010, p.204), es por ello que la Pedagogía como ciencia que estudia el proceso de educación, debe

comprometerse con las aspiraciones más legítimas del ser humano y, por supuesto, con su formación.

Formar es emancipar

En un estudio realizado por Cury (2014) con casi mil educadores sobre su opinión respecto de la calidad de vida de los jóvenes, los resultados fueron espantosos. Consideran que el 94 % de los jóvenes son agresivos y el 6 % tranquilos, que el 95 % están alienados y que el 4 % se preocupa por su futuro. Asombrado por estos datos, Cury se pregunta: ¿A dónde se dirige la educación? Mi hipótesis es que la educación no conduce a la formación humana y que al educar se piensa mucho en el futuro, descuidando el presente de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

La Academia Colombiana de Pedagogía y Educación plantea una tesis esencial, la cual nos permitió reflexionar sobre la importancia de formar para el presente, en el presente, porque nadie sabe cómo será el futuro. De Zurbiría (2008a) afirma que nunca debemos formar para el presente, debido a que formar es siempre una tarea con vocación de futuro, que se forma en el presente pero siempre hacia el futuro donde vivirán y trabajarán nuestros niños y jóvenes cuando se hagan hombres o mujeres. Desde esta mirada nosotros le preguntaríamos a este autor utilizando el mismo interrogante que él formula: ¿Dónde vivirán nuestros hijos a sus treinta o cuarenta años?, esto nadie lo sabe, ¿cómo serán?, ¿qué les gustará?, ¿cuáles serán sus expectativas para ese entonces?, ¿qué conocimientos tendrán?, todo eso depende de lo que hagan en el presente, y es por ello que debemos educar en el presente para el presente, el futuro es un presente que aún no existe, nadie lo conoce, nadie sabe cómo será el futuro.

Herbart (1806) consideraba que la educación es una parte prominente de la formación humana, “y cuando la teoría de la educación se enlaza exactamente a la filosofía práctica, encuentra plenamente aquí todas las determinaciones del fin pedagógico” (p. 270). Por otro lado, Civarolo (2011) señala que Comenio expresa en una obra denominada, Tratado sobre las oportunidades que hay para proseguir la investigación didáctica, que no se debe sólo instruir sino formar. Para Comenio la intencionalidad del profesor debe ir más allá de lo instructivo, lo erudito, y encaminarse hacia lo formativo, el virtuosismo. “Su idea de didáctica, aunque parezca extraño, se inspira en lo educativo más que en lo instructivo” (p. 80), por eso sería injusto y reduccionista restringir su sistema didáctico sólo a la instrucción, ya que en su obra la formación no es sólo transmisión de conocimientos, sino fortalecimiento



de valores éticos y morales, al proponer que el ser humano debe progresar moralmente. Es decir, no es lo mismo instruir, que educar o formar, y en esa conceptualización De Zubiría (2008b) establece unos límites bien marcados: educar está relacionado con la transmisión de conocimientos, y formar implica la configuración de un ser humano amoroso y talentoso. Un ser humano cuya esencia no es beligerante, no es agresivo, violento ni belicoso. Un ser humano incapaz de apretar el botón.

Si bien es cierto que la educación implica el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores, aún en ella la configuración axiológica del ser humano se despliega detrás de un plano ocupado por los conceptos y las destrezas, en cambio en la formación, las actitudes y valores ocupan el primer plano y tienen la prioridad. Ambos procesos tienen en cuenta las tres principales configuraciones humanas: cognitiva-intelectual, afectiva-emocional, instrumental o praxiológica; la diferencia consiste en la prioridad e importancia que se le da a cada una de ellas. En la formación lo más importante y significativo es la configuración afectiva y axiológica del sujeto, y en la educación, a pesar de que no descuida estos procesos afectivos y emocionales, su mayor acción recae en el aprendizaje conceptual y procedimental: mientras que en la formación, el mayor énfasis se hace en el aprendizaje actitudinal y valorativo. No obstante, la categoría formación es polisémica, ambigua, resbaladiza e incluso engañosa, porque por un lado indica el resultado del proceso educativo, pero por otro lado implica dar forma al estudiante, lo cual se relaciona con los procesos de control, manipulación y adoctrinamiento, tan alejados de la emancipación que debiera emerger de los procesos formativos. ¿Será posible emancipar desde el formar?

“Quienes defienden, dentro de la democracia, ideales educativos que apuntan contra la emancipación, o lo que es igual, contra la decisión autónoma consciente de cada persona, individualmente considerada, son antidemócratas, por mucho que propaguen sus representaciones ideales en el marco formal de la democracia. Las tendencias a presentar desde fuera ideales que no surgen de la propia consciencia emancipada, o quizá mejor, que no se justifican ante ella, sólo pueden ser consideradas como lo que aún siguen siendo hoy, esto es, como tendencias reaccionarias de cuño colectivista” (Adorno, 1998, p. 95).

Es evidente la tensión que se produce entre formación y emancipación. Por un lado, la escuela tiene como función emancipar al ser humano, y por otro lado, ella misma diseña su currículo y formula sus intenciones formativas. Para lograr la emancipación humana la escuela debe desarrollar un proceso de formación que, en cierta medida, adoctrina e impide la emanci-



pación que ella misma se ha propuesto como ideal supremo. Y este es uno de los principales problemas que debe resolver la Pedagogía o las Ciencias de la Educación. Max Scheler en una ocasión comentó que él había tenido influencia pedagógica sobre sus estudiantes precisamente por no haberlos tratado nunca pedagógicamente. Es evidente que el éxito de un profesor universitario, por ejemplo, depende de su voluntad de renunciar a persuadir (Adorno, 1998).

“Pero usted, mientras exista, nunca estará terminado, sólo la muerte puede terminarlo. Es como una fruta que está siempre a la espera de su maduración. Por eso siempre está preocupado por algún proyecto, porque la existencia no tiene otra finalidad que la muerte. Pero entretanto es necesario vivir. Estamos hechos para preocuparnos. No sé lo que tengo que hacer: solamente sé que tengo algo que hacer. No sé quién soy; pero sé que debo ser” (Marchand, 2014, p. 20). La formación nunca tiene fin, es la búsqueda eterna de otra realidad humana, de una vida nueva por configurar, en la que cada persona se auto-configura a partir de sus valores, actitudes, aspiraciones, expectativas e ideales.

En su extraordinaria obra *Verdad y método* (págs. 38-48), Gadamer (2007) cita una investigación de Schaarschmidt (1931), que le permite rehacer la historia de la palabra formación (*Bildung*), destacando su determinación desde la ilustración por Herder como "ascenso a la humanidad" o proceso de humanización. Los seres humanos configuramos la sociedad y ésta nos configura, hay un proceso recursivo donde uno incluye al otro, la sociedad está en cada persona y a la vez la sociedad está conformada por las personas. La sociedad expande el concepto de ser humano y viceversa. Son un par dialéctico. No hay sociedad sin individuos y no hay individuos sin sociedad.

El ser humano se forma en la sociedad y la sociedad se forma mediante los seres humanos. La formación en alemán se enuncia mediante la palabra "Bildung", que expresa el concepto de imagen (*Bild*). Es decir, en el *Bildung* está la formación y la imagen. La formación es el ascenso a lo general (Hegel, 2009), para lo cual debemos retirarnos de lo inmediato y acceder a las mediaciones. Entre lo mediato y lo inmediato el ser humano se forma y dicha formación es, al mismo tiempo, teórica y práctica (Álvarez y González, 2003). La teoría se refiere al reconocimiento de sí mismo (lo inmediato), al ocuparse de lo invisible, lo extraño, lo que está más allá, lo que no está presente (lo mediato). La práctica hace referencia a las habilidades y destrezas del ser humano, a su profesión, su ocupación y su trabajo, que le permite configurar un sentido de sí mismo representado en la mediación respecto a lo inmediato, o sea, lo que hace, su actuación, su biopraxis cotidiana. La teoría y la práctica



son complementarias, en ellas hay una relación dialéctica. En la teoría está inmersa la práctica, y en la práctica está inmersa la teoría, ambas son simultáneamente inmediatas y mediatas. Desde esta mirada la formación es una configuración dinámica, teórico-práctica, que fluye en un continuo devenir, moviéndose en espiral, pero no en una secuencia lineal y unidireccional, sino configurativa, de manera oscilante, como el vuelo de las mariposas (pero no estática en un mismo sitio), cuyo único límite es la muerte. La dinámica formativa no es lineal, es dialéctica, probable, holística, caótica, compleja, incierta, relativa y configuracional. En este sentido, la formación es formarse, es un proceso de configuración de uno mismo, creando una imagen mediadora a través de las relaciones con los demás seres humanos. "Es un problema de búsqueda de identidad, del valor que poseen las cosas para los sujetos. Es un problema de ética, en tanto ella hace referencia al valor de lo humano en el obrar" (Álvarez y González, 2003, p. 24).

Gadamer (2007) considera que la formación está muy relacionada con el concepto de la cultura, y se refiere a la modalidad sólo empleada por los seres humanos para darle forma a sus capacidades y disposiciones naturales, pero no la considera como sinónimo de cultura porque en la formación la persona se apropia totalmente en lo que se forma y mediante lo que se forma. Es decir, todo lo que la formación incorpora se configura en ella y nada desaparece, todo queda impregnado en ella. Gadamer considera que la formación es un concepto histórico, y que todo lo configurado en ella se conserva y forma parte de la personalidad del sujeto. En otra de sus obras, Gadamer (2012) se pregunta, "¿el hecho de aprobar un examen nos convierte en personas cultas, formadas? ¿Qué es propiamente formación?" (p. 129). Estos interrogantes podríamos contestarlos con la idea de uno de los más grandes filósofos en la historia de la humanidad: Formación significa poder contemplar las cosas desde la posición de otro (Hegel, 2009).

Para Gadamer (2000) la formación es formarse, y de una manera integral o general, por lo tanto, no deben imponerse de manera prematura las especializaciones, es importante que el estudiante vaya configurando desde edades tempranas una cultura general integral que le permita comprender el mundo en el que vive, no sólo para adaptarse de manera pasiva en éste sino para que sea un participante activo, un agente de cambio y asuma un rol protagónico. De ahí que las preguntas de Gadamer siguen teniendo vigencia: ¿Qué es lo que se aprende en la escuela? ¿Cómo se forma uno? ¿Cuál es la formación que se configura? Podríamos responder con Quiceno (2005) que la formación es la heurística de la existencia, es la pregunta constante por el fin de la existencia humana.

“Tus verdaderos educadores y formadores te revelan lo que es el genuino sentido originario y la materia básica de tu ser, algo en absoluto susceptible de ser educado ni formado, pero, en cualquier caso, difícilmente accesible, apretado, paralizado: tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores. Y éste es el secreto de toda formación: no proporciona prótesis, narices de cera, ni ojos de cristal. Lo que estos dones pueden dar es más bien la mera caricatura de la educación. Porque la educación no es sino liberación” (Nietzsche, 2009, p. 29).

Nietzsche (1992) considera que la forma como unidad identitaria no es una realidad sino un valor, es decir se configura, no tiene una existencia sin creación, no es algo que tenga una realidad óptica, sino que deviene en una axiología. “Crear lo contrario es creer que existen cosas en sí, que las cosas existen sin creación” (p. 46).

Como bien puede apreciarse, Nietzsche (1977) conceptualiza la formación de manera diferente a la tradicional, y sus concepciones se aprecian en el pensamiento de Gadamer. Nadie nos puede formar, sólo nosotros. La escuela no nos forma, sólo media o crea el espacio psíquico y cultural para la formación. Los profesores somos formadores que no formamos porque en última instancia es el propio estudiante quien se forma a sí mismo, es decir, se autoforma. Gadamer (2000) hace una férrea crítica a los medios de masas, dice que ensordecen, dominándolo todo, refiere que él se formó leyendo todas aquellas novelas holandesas, escandinavas y rusas, que eran traducibles y además de una magnífica calidad. En efecto, la voluntad humana es determinante en el proceso de formación, son las fuerzas humanas las que nos permitirán sobrevivir ilesos a la tecnología y escapar del ser de la máquina. Estas reflexiones de Gadamer fueron publicadas bajo el título *La educación es educarse*, a partir de una conferencia pronunciada el 19 de mayo de 1999 en el Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium de Eppelheim, en el marco de un ciclo sobre el tema “La educación en crisis, una oportunidad para el futuro”. A pesar de que la esencia de sus planteamientos están relacionados con la autoeducación, durante la conferencia, Gadamer acude a sus experiencias y vivencias personales, ejemplifica e ilustra con sus propios empeños educativos los efectos que puede causar en la configuración de la personalidad de un sujeto la influencia y los eventos externos.

Muchos años antes ya Simmel (2008) había señalado que la formación no está relacionada sólo con el dominio de saberes aislados de los valores, ni sólo con el ser desprovisto de contenidos conceptuales, sino que estar formado es algo más que eso, un ser humano formado es “aquel cuyo saber objetivo se ha disuelto en la vivacidad de su desarrollo y existencia subjetivos,



y cuya energía espiritual está llena con un volumen, lo más amplio posible y siempre creciente, de contenidos en sí plenos de valor” (p. 52). La formación total del ser humano, aun cuando Simmel (2008) la designe como la ética, es algo mucho más extenso que lo «moral». Ni la moral, ni el saber y el poder hacer, deben conducir a un ser-ahí particular en el ser humano. “Por encima de eso de carácter moral, está un ideal de la vida completa, que encierra también energía e importancia espiritual, orgullo y alegría de vivir” (p. 163).

El objetivo de la formación no es la ética ni la moral, sino la felicidad humana, aunque la escuela utilice la ética y la moral como conductores del proceso formativo, que no tiene fin, es un proceso incompleto, nunca se termina, mientras haya vida el ser humano se estará formando de manera permanente, bien, mal o regular, pero se está formando. Simmel (2008) sostiene que el proceso de formación del estudiante, y luego el proceso de autoformación de la persona, continúa durante toda la vida del ser humano, dentro y fuera del salón de clases. Invocando a Goethe, señala que la educación debe «educar» al joven para que éste continúe su autoeducación, su autoformación, valorando de esta manera el carácter interminable del proceso de formación.

Partiendo de lo anterior, y siguiendo el pensamiento de Nietzsche, Simmel y Gadamer, podemos decir que el verdadero estudiante que se forma nunca está formado. Y el verdadero profesor-formador no quiere formar al otro, no desea manipularlo, ni adoctrinarlo, ni dirigir su conducta ni su vida, no quiere transmitir su verdad ni exponer dogmáticamente su método o paradigma, sólo quiere arrojarle a la experiencia afectiva e intelectual que implica el entrelazamiento entre el lenguajear y el emocionar que configuran el conversar, en términos de Maturana (1999).

Según Echeverri (2003), el concepto de formación ha sufrido muchas transformaciones a lo largo de su devenir histórico dentro de las ciencias de la educación, “es eje de los proyectos de sistematización, regula los encuentros con las nuevas tecnologías de enseñanza y aprendizaje, punto de encuentro de la teoría y la práctica” (p. 160). Lo que sí es cierto es que, a pesar de las diversas conceptualizaciones, beneplácitos y críticas que ha tenido el concepto de formación, a lo largo de la historia de la educación y la pedagogía, desde el surgimiento de la escuela y hasta nuestros días, ha sido y continúa siendo una noción apetecida por filósofos, psicólogos, pedagogos, sociólogos, periodistas, profesores, padres de familia, y sociedad en general. “El concepto de formación regula la relación con el mundo de la ciencia, es una barrera contra el «cientificismo», en otras palabras, contra la sobrevaloración de la ciencia en los procesos de enseñanza. Es-



tablece límites a la razón instrumental, a su sombra se filtran críticamente los proyectos de sistematización que relativizan el valor de lo histórico, lo experimental y lo conceptual” (p. 161).

“La transacción enseñar-aprender es una interacción básicamente humana, cuyo objetivo es el cambio y el crecimiento personal” (Carreras, 2003, p. 27). Este autor considera que en el proceso de formación participamos todos los actores educativos con el fin de realizar un intercambio no sólo de conocimientos, sino también de aspiraciones, vivencias, miedos, experiencias, retos, y expectativas. Lo anterior supone que el profesor, como guía, mediador y facilitador, no sólo debe transmitir sus conocimientos a los estudiantes, como si ellos fueran radio-receptores, sino que debe orientar la motivación hacia el aprendizaje, incitarlo y provocarlo mediante la configuración de procesos psicodidácticos. Esto no se puede improvisar, debe ser un proceso bien pensado y diseñado científicamente, con rigor epistémico y epistemológico, para lo cual no basta con tener un título universitario, dominar el contenido de la asignatura que se desarrolla o poseer un postgrado en el área específica que se enseña. Un buen formador no es necesariamente quien es experto en un tema. Si la formación es, en efecto, un proceso cuya finalidad es el cambio, la transformación, el crecimiento personal y la emancipación humana, entonces poseer muchos conocimientos y tener muchos títulos de postgrado no son condiciones suficientes, ni siquiera mínimas para lograr estas pretensiones.

La formación de los ciudadanos del tercer milenio implica restituir la declaración de Platón, la necesidad de que el profesor tenga eros para poder educar. El profesor del siglo XXI debe desempeñarse en el amor, debe ser apasionado por el contenido que enseña y además amar a sus estudiantes. Morín (2007) considera que es un imperativo la restauración de la trinidad amor-misión-fe, como pilares básicos para la formación humana.

Por otro lado, Martí (1975) considera que la felicidad del ser humano se configura en la sociedad en que vive. De esta manera lo ubica en su propio contexto histórico-social, afirmando que éste contribuye a la transformación y mejoramiento de la sociedad. Una síntesis de este pensamiento es la expresión: “el amor es el lazo de los hombres, el modo de enseñar y el centro del mundo” (t.13, p.188). Esta idea cobra un mayor valor cuando señala: “la enseñanza, ¿quién no lo sabe?, es ante todo una obra de infinito amor” (t.11, p.82).

El concepto de formación constituye la célula epistémica de la pedagogía, la formación emerge como el objeto de estudio de la pedagogía, y por eso es el epicentro desde donde emanan los demás conceptos que configuran su estatuto epistemológico. La formación implica dejar ser, reconocer



la identidad del estudiante y permitir su libertad, es preciso permitir que la personalidad del sujeto se desarrolle con toda libertad y si nada lo obstaculiza ni influye negativamente en su desarrollo, ese sujeto por sí mismo podrá configurar su ética, su moral, su proyecto de vida y su felicidad. Es por ello que “la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario” (Flórez, 2005, p. 351). Sin embargo, el carácter de orientador, guía, facilitador y mediador del profesor siempre debe estar presente, por cuanto muchas de las inclinaciones naturales del ser humano son incompatibles con los principios más genuinos de la formación, y muchas de las prácticas “formativas” que se desarrollan actualmente son incompatibles con algunas inclinaciones naturales del ser humano. De ahí la paradoja de la formación, que aun teniendo buenas intenciones, en ocasiones limita el desarrollo armónico y coherente de la personalidad de los estudiantes y obstaculiza su felicidad.

Robin (2000) afirmaba: “Toda ciencia que no tienda a la felicidad de todo el que vive y siente, será vana y perjudicial” (p. 42). Por otro lado Neill (2010, 2012, 2013) con frecuencia decía que Summerhill no es una escuela sino una forma de vivir. De Zubiría (2008b) hace una distinción interesante entre educar y formar, considera que “la formación desarrolla competencias psicológicas y el talento de cada quien; mientras que la educación imparte información y conocimientos” (p. 77). Insiste en que la escuela debe formar, no sólo educar, y asegura que “las escuelas que le apostaron a formar para la vida, a crear individuos felices, participan del paradigma formativo, no del educativo” (p. 12), lo cual refrenda la idea martiana de que el fin de la educación no es hacer el ser humano desdichado, sino hacerlo feliz.

Es evidente que no es lo mismo formar que educar, formar no es educar y tampoco es enseñar, formar no es transmitir conocimientos, incluso formar no implica darle forma al estudiante, formar no es acondicionar y mucho menos moldear o modelar. La escuela no es un molde donde se introduce la materia prima para obtener como producto terminado al estudiante. No hay que formar a los estudiantes en el sentido tradicional de enseñarles, transmitirles conocimiento e información o adoctrinarlos. Ellos deben aprender a organizar y reconfigurar la realidad y develar el sentido y significado de su propia experiencia. Al reinventar la realidad de forma creativa, el ser humano se encamina a los niveles más altos de humanización. “Si se parte de la experiencia, la materia organizada por el especialista, en explicaciones y en libros, será no el punto de partida sino el punto de llegada” (Larrauri, 2012, p. 74).

Runge (2008) se sustenta en Klafki (1996) para afirmar que la formación es un proceso continuo y sistemático elaborado de manera autoactiva por cada ser humano, un acto de responsabilidad personal que implica el desarrollo de tres capacidades esenciales: “la capacidad de autodeterminación, la capacidad de cogestión, y capacidad de solidaridad” (p. 140). Estas capacidades se pudieran resumir en los fundamentos de lo humano: autonomía, diálogo y amor. Una persona formada es aquella que es capaz de amarse a sí mismo, a sus semejantes y a la biosfera, respetar y cuidar a todos los seres vivos, practicar una autonomía responsable, y tener una comunicación asertiva que le permita tomar decisiones pertinentes y solidarias que garanticen la paz, el cuidado del ecosistema y la estabilidad societal y comunitaria. Para lograr este tipo de formación es necesario asociarla al proceso de emancipación humana. El fin de la formación humana es la mayoría de edad del sujeto. Este principio es asumido por las ciencias de la educación, de ahí que “el interés orientador del conocimiento de la ciencia de la educación sea el interés por la emancipación” (Mollenhauer, 1968, p. 10, citado por Runge, 2008, p. 141). Ahora bien, el concepto de formación (Bildung) no sólo significa “cultura” o “educación” como se traduce de manera frecuente al español. Para dar una idea de la complejidad semántica de este concepto, Runge (2008) se sustenta en Lenzen (1997), quien cuestiona el enfoque teleológico del concepto de formación, y hace otra propuesta a partir de su dimensión autoactiva y autoformativa, la cual asume, a partir de la comprensión de que el ser humano configura su realidad de manera individual. Runge (2008) señala que Lenzen propone los conceptos de autoorganización y de participación como alternativas a esta diversidad polisémica de la noción de formación. “La educación, más que como una actividad coaccionante, se ha de ver como permisiva y participativa. En vez del obligar, debe estar el permitir hacer. Eso significaría tolerancia frente a las construcciones de la realidad de cada uno” (p. 194). Es por ello que Lenzen plantea que, en la actualidad, es más adecuado pensar a los seres humanos desde el punto de vista de la teoría de los sistemas autopoieticos esbozada por Maturana para los seres vivos, extrapolada por Luhmann a los sistemas psíquicos y sociales. Concretamente Lenzen propone dejar de lado el concepto de formación (Bildung) que está sobrecargado de sentidos y significados y connota un aspecto pedagógico-normativo muy cuestionable en la actualidad (Runge, 2008). Desde esta mirada, Lenzen establece las bases ontológicas, teóricas, epistémicas y epistemológicas de lo que denomino autoconfiguración humana (Ortiz, 2013).

Para Flórez (2005) la formación es el principio fundador y eje de la pedagogía; está relacionado con el proceso de humanización que caracteriza



el desarrollo individual del ser humano en cada momento actual e instante presente de su vida, según sus propias posibilidades individuales. Desde esta perspectiva, formar a un ser humano es “facilitarle que asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad” (Flórez, 2005, p. 109). Para este autor lo esencial de la formación humana es que la persona logre convertirse en un ser espiritual y autónomo, capaz de asumir con responsabilidad sus propios intereses individuales, necesidades privadas y deseos personales, con el fin de proyectarse hacia la generalidad, trascender y transitar hacia la universalidad espiritual, de manera que pueda reconciliarse consigo mismo mediante la reflexión teórica. El concepto de formación es un concepto eminentemente histórico de autoconfiguración vital propio del ser humano (Flórez, 2005).

Asimismo, en el prólogo al libro *Pedagogía del Oprimido*, de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori señala que el mismo oprimido debe liberarse y buscar su propia formación, que no debe esperar a que otro lo libere. La emancipación es autoformación. “Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera: él no es cosa que se rescata, sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente” (Fiori, 2012, p. 9). El propio Freire (2014) insistía en que formar es mucho más que simplemente adiestrar al estudiante en el desempeño de destrezas, es importante tener en cuenta el valor de las emociones, de la sensibilidad y de la afectividad. Tampoco es un acto acabado, terminado, la formación implica la inconclusión del ser humano, de su inserción en un permanente proceso de búsqueda, de ahí que “quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado” (p.25).

Conclusiones

No es lo mismo educar que enseñar o instruir, la educación no puede reducirse a un acto instrumental, y mucho menos circunscribirse a la actividad que desarrolla la escuela. Tampoco puede asociarse al acto reflexivo que denominamos pedagogía. Educación y pedagogía están muy relacionadas pero no son lo mismo. En la historia de la humanidad la educación siempre ha existido, la escuela y la pedagogía no. Estas han sido generadas por la modernidad. La comprensión sobre la educación como dimensión práctica, siempre depende de la concepción teórica que se tenga. Según la mirada epistémica podemos hablar de evento educativo, praxis educativa, acontecimiento educativo, situación educativa, fenómeno educativo, realidad educativa, hecho educativo o proceso educativo. Por ejemplo, para Flórez (2005),



la educación “es un proceso mediante el cual una sociedad inicia y cultiva en los individuos su capacidad de asimilar y producir cultura” (p. 44). Este autor asocia la educación a la influencia positiva en la formación de la personalidad de los miembros de una sociedad, pero es preciso destacar que no toda educación es buena, la educación también puede ser negativa, por cuanto en el ser humano todo educa, todo lo que un niño percibe a través de sus órganos de los sentidos, educa; y todo lo que un ser humano siente, piensa, dice o hace contribuye a su educación, sea ésta excelente, buena, regula o mala. No existe alguna acción o evento que no eduque. Desde esta mirada, la educación no debe verse como la influencia positiva en los estudiantes y no debe ser considerada sólo como la actividad de iniciar y cultivar en los individuos la capacidad para asimilar y generar cultura sino como un “proceso social activo y consciente que garantiza no sólo la asimilación de la experiencia social, nacional y universal, sino sobre todo que los individuos se relacionen creadoramente con tales experiencias y se autotransformen a través del saber, del arte, del trabajo” (Flórez, 2005, p. 44).

En todo caso, los profesores debemos asumir una concepción sobre la educación, la cual guiará el proceso de formación de los estudiantes. De todas maneras, sea cual sea la concepción que tengamos sobre la educación, ésta siempre será considerada una actividad práctica, una acción praxiológica, un hacer. Y la teoría que la sustenta está conformada por las ciencias de la educación: pedagogía, antropología, sociología, psicología. Sin embargo, si damos un salto conceptual y epistémico y hacemos un análisis epistemológico mucho más profundo sobre cómo se configura el conocimiento humano y nuestro propio mundo, tendríamos que plantear nuestra incertidumbre acerca de la existencia fáctica y la realidad ontológica de la educación.

Nietzsche (2011, 2013) solía decir que no existen hechos, sólo interpretaciones. Por otro lado, Maturana (1994, 2001, 2002a, 2002b, 2009a, 2009b) afirma que los seres humanos damos a luz a nuestro mundo a través del lenguaje, y que todo lo dicho es dicho por una persona a otra, que puede ser ella misma. En este sentido, el mundo en que vivimos es una configuración lingüística. La educación desde esta mirada epistemológica no es una realidad, es un lenguaje. La educación no es un hecho o un dato fáctico, es una descripción, una distinción, una exégesis, una explicación o argumentación que hace un observador cuando observa que una o varias personas están desarrollando determinadas acciones que permiten transformarse en la convivencia, ya sea de manera individual o colectiva. La educación es una narración de los cambios que deberían ocurrir en la conducta humana a partir de recibir determinadas influencias del entorno humano o de la biosfera.



Dávila y Maturana (2009) sostienen que lo que les sucede a las personas en el espacio educativo es insustituible, debido a que consideran la educación como un proceso de transformación en la convivencia, lo cual implica que “todo lo que ocurra en los espacios relacionales constituirá las condiciones propias configuradoras de la particularidad de los espacios educativos, dotándolos de peculiaridad” (p. 138). Desde esta mirada, educar significa generar ambientes de convivencia o de relaciones interpersonales que permitan configurar una comunidad educativa, la cual es denominada Amar-Educa (Dávila y Maturana, 2009), y Ortiz (2014) la denomina Pedagogía del Amor.

Por otro lado, en la medida que su comprensión de la mente va emergiendo, el enfoque de Maturana nos lleva a reflexionar sobre las condiciones que nos permiten el explicar todo lo que ocurre en la vida como fenómeno del vivir. Desde este punto de vista, la pedagogía y la didáctica son parte de la biología y de la psicología, ya que los fenómenos que ellas estudian (la formación y la enseñanza) ocurren en el proceso bio-psico-social de los seres humanos, en el cual se configura la mente humana.

En el pensamiento de Maturana (1999), la mente es un proceso que pertenece a la dinámica relacional del ser humano, surge en su espacio psíquico configurativo y no es interna sino externa, se manifiesta y materializa en la biopraxis humana. En su mirada, la mente, como un proceso configurativo, surge en la relación entre los seres humanos y el entorno configurante, de la misma manera que el caminar surge desde un movimiento de las piernas en relación con el suelo o como un desplazamiento del cuerpo.

Esta forma de ver a la mente, y la manera general de pensar de Maturana, tiene consecuencias incalculables para la educación. Es decir, cualquier cambio o modificación que surja en los estudiantes por la intervención didáctica de un profesor tiene que ser siempre entendido como una autoconfiguración y reconfiguración de la experiencia del estudiante, determinada por el mismo estudiante, y no por el profesor. De esta manera, el profesor sólo puede generar perturbaciones (positivas y/o negativas) en el estudiante que pueden provocar su reconfiguración mental, pero nunca especificarla o determinarla. En este sentido, el profesor sólo puede provocar, más no determinar, lo que sucede en el estudiante. El profesor no enseña, es el estudiante quien aprende. El profesor no forma, es el estudiante quien se autoforma, se autoconfigura, y el profesor limita su acción didáctica a provocar, potenciar, orientar, estimular, perturbar o, en palabras de Maturana, gatillar los procesos psíquicos del estudiante. Los profesores somos formadores que no formamos, es el estudiante quien se autoforma en la interacción lingüística con nosotros.

La formación humana es el proceso a través del cual se entrelazan las configuraciones neuronales, formando así una configuración mental de configuraciones afectivas, cognitivas e instrumentales que a su vez le permitan al ser humano crear, construir y/o modificar configuraciones de redes y circuitos de comunicación neuronal en función de facilitar el aprendizaje autónomo, auténtico y neuroconfigurador.

El reto es conceptualizar la formación, resignificarla, deconstruirla y reconfigurarla, para que exprese su verdadero sentido y significado: brindar las opciones educativas para que el estudiante opte, decida y elija su propia auto-configuración, respaldando la intencionalidad de su emancipación.

Es urgente, necesario e importante que al interior de la institución educativa, los profesores desarrollen un intenso debate sobre la esencia, sentido y significado de la educación, por qué y para qué educamos, qué sentido y significado tiene la educación, por cuanto las respuestas a estos interrogantes no están previamente determinadas sino que dependen del contexto y de las necesidades sociales. Es imprescindible hacer la reflexión pedagógica, aunque Freire (2012b) considera que los problemas educativos no tienen una solución solamente pedagógica, sino que también influyen los aspectos políticos y éticos, no obstante considera que sin la educación no se genera la transformación social, aunque reconoce que la educación no es el único factor de transformación de la sociedad. De cualquier manera, las reflexiones de los profesores contribuirán a tener una mayor claridad sobre el hecho educativo y, por consiguiente, esto redundará en una concepción más coherente sobre la escuela, en la cual se debe educar a través de la instrucción.

Es importante leer a todos estos autores clásicos para la mejora de nuestro desempeño pedagógico, sin embargo, la mayoría de los profesores, en sus biopraxis pedagógicas, utilizan sus propias ideas. Es por ello que es importante la formación permanente del profesorado como premisa previa para el desarrollo pedagógico.

Cuando los profesores plasman sus propias ideas en el modelo pedagógico de la organización educativa, aumenta su motivación, compromiso, responsabilidad y sentido de pertenencia a la organización educativa. Además, sus ideas expuestas en el macrocurrículo de la institución se convierten en mecanismos generadores de estrategias pedagógicas novedosas y originales para ser utilizadas en su práctica pedagógica. No obstante, no podemos ignorar los aportes de diversos pedagogos que han configurado disímiles teorías a lo largo de la historia de la educación.



Referencias

- Addine, F. et. al. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: IPLAC.
- Addine, F. et. al. (2004). *Didáctica. Teoría y práctica*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Adorno, Th. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Aguayo, A. M. (1927). *Pedagogía*. La Habana: La Moderna Poesía.
- Aguayo, A. M. (1933). *Filosofía y nuevas orientaciones de la educación*. La Habana: Cultural.
- Álvarez de Zayas, C. (1992). *La escuela en la vida*. La Habana: Félix Varela.
- Álvarez de Zayas, R. M. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Academia.
- Álvarez, C. y González, E. M. (2003). *Lecciones de Didáctica General*. Bogotá: Magisterio.
- Arendt, H. (1948). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- Arendt, H. (1954). *Los hombres y el terror*. Barcelona: RBA libros.
- Arendt, H. (1963). *Eichmann en Jerusalén*. Bogotá: Random House Mondadori.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2004). *La tradición oculta*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2005). *Una revisión de la historia judía y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2006). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. España: Universidad de Valencia.
- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. España: Universidad de Valencia.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2009). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2010). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2011a). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.

- Bauman, Z. (2011b). En busca de la política. Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z. (2013a). Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo. Madrid: Paidós.
- Bauman, Z. (2013b). Vida líquida. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2013c). La globalización. Consecuencias humanas. México: FCE.
- Bauman, Z. (2013d). Alejamiento, distanciamiento y automatización. En: Bauman, Z. y Lyon, D. Vigilancia líquida. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2014). ¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos? Barcelona: Paidós.
- Bedoya, J. I. (2013). Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico sobre el objeto y método pedagógicos. Bogotá: ECOE.
- Bisquerra, R. (1998). Modelos de la Orientación psicopedagógica. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Bourdieu, P. (2007). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (2000). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2012). La importancia de la educación. Barcelona: Paidós.
- Calzado, D. (2004). La ley de la unidad de la instrucción y la educación. En: Addine, F. et. al. Didáctica. Teoría y práctica. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Carreras, C. (2003). Aprender a formar. Educación y procesos formativos. Barcelona: Paidós.
- Carvajal, G. (2010). La lógica del concepto de pedagogía. Revista Iberoamericana de Educación. OEI.
- Civarolo, M. M. (2011). La idea de la Didáctica. Bogotá: Magisterio.
- Coll, C. (1994). Psicología y Currículum. Buenos Aires: Paidós.
- Colom, A.J., Bernabeu, J.L., Domínguez, E. y Sarramona, J. (2008). Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona: Ariel.
- Comenio, J. A. (2012). Didáctica Magna. Madrid: Akal.
- Compayré, G. (2011). Herbart. La educación a través de la instrucción. México: Trillas.
- Cury, A. (2014). Padres brillantes, maestros fascinantes. No hay jóvenes difíciles, sino una educación inadecuada. Bogotá: Planeta.
- De la Luz y Caballero, J. (1833). Informe sobre la Escuela Náutica. La Habana: Escritos Educativos.
- De la Torre, C. (1904). Manual para los exámenes de maestros. La Habana: La Moderna Poesía.
- De Zubiría, J. (1994). Los modelos pedagógicos. Bogotá: Fundación Alberto Merani.



- De Zubiría, J. (2011). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.
- De Zubiría, M. (2006). *Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I. El arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- De Zubiría, M. (2008a). *Los fines y el método de la Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- De Zubiría, M. (2008b). *Formar, no sólo educar*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- De Zubiría, M. (2008c). *Las teorías de Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- De Zubiría, M. y De Zubiría, J. (2002). *Fundamentos de Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Plaza y Janes.
- De Zubiría, M., et. al. (2004). *Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Deleuze, G. (1999). *Qué es la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Dewey, J. (1926). *La escuela y el niño*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León.
- Dewey, J. (2003). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz-Barriga, A. (2012). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dilthey, W. (1951). *Ideas acerca de una psicología descriptiva y analítica. Obras completas. Vol. 6*. México: FCE.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza.
- Durkheim, E. (1976). *Educación y sociología*. Bogotá: Babel.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Trotta.
- Echeverri, J. A. (2003). *El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de educación*. En: Zuluaga, O.L. et. al. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio.
- Echeverri, J. A. et. al. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Finkel, D. (2008). *Dar la clase con la boca cerrada*. España: Universidad de Valencia.
- Fiori, E. M. (2012). *Prólogo. Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

- Foucault, M. (2010). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En: Gastells, M. et. al. Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure.
- Freire, p. (2009). Pedagogía de la Esperanza. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012a). Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012b). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.
- Fuentes, H. y Álvarez, I. (1998). Dinámica del proceso docente educativo de la educación superior. Santiago de Cuba: CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente.
- Gadamer, H-G. (1999) ¿Quién soy yo y quién eres tú? Barcelona: Herder.
- Gadamer, H-G. (2000). La educación es educarse. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H-G. (2001). Antología. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H-G. (2007). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H-G. (2010). El último Dios. La lección del siglo XX. Un diálogo filosófico con Riccardo Dottori. Barcelona: Anthropos.
- Gadamer, H-G. (2012). Arte y verdad de la palabra. Barcelona: Paidós.
- García, J. (1984). Teoría de la educación. Madrid: Anaya.
- González, D. (1946). Introducción a la filosofía de la educación. La Habana: Cultural.
- Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
- Hegel, G. W. F. (2009). Fenomenología del espíritu. Valencia: Pre-textos.
- Herbart, J, F. (1806). Pedagogía General derivada del fin de la educación. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Herbart, J, F. (1935). Pedagogía General derivada del fin de la educación. Madrid: La Lectura.
- Hernández, G. (2014). Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós.
- Herrera, J.D. (2013). Pensar la educación, hacer investigación. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Hoyos, C.A. et. al. (2010). Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia? México: UNAM. Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)



- Hoyos, G. (2013). *Filosofía de la Educación. Apuntes de su último seminario de doctorado*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Hubert, R. (1965). *Tratado de pedagogía general*. París.
- Kant, I. (2004). *Filosofía de la historia. ¿Qué es la ilustración?* La Plata: Terramar.
- Kant, I. (2013). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Larrauri, M. (2012). *La educación según John Dewey*. Valencia: Tándem.
- Lemus, L. A. (1969). *Pedagogía. Temas fundamentales*. Buenos Aires: Kapeluz.
- López, J. et. al. (1996). *El carácter científico de la pedagogía en Cuba*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. y Schorr, K. E. (1990). *Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna*. *Revista Educación*, No. 291, 55-79.
- Luhmann, N. y Schorr, K. E. (1993). *El sistema educativo (problemas de reflexión)*. México: Universidad de Guadalajara.
- Luzuriaga, L. (1984). *Pedagogía*. Buenos Aires: Lozada.
- Liotard, J-F. (2014). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Marchand, Y. (2014). *La cucaracha de Martín Heidegger*. Bogotá: Panamericana.
- Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1975). *Obras Completas*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Martínez, A. (2010). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. En: Álvarez, A. y Martínez, A. (Comps.). *Treinta años del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica*. Bogotá: Magisterio.
- Maturana, H. (1993). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Pedagógicas Chilenas, S.A.
- Maturana, H. (1995). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. y Nisis, S. (2002). *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. y Pörksen, B. (2010). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires: Granica.
- Medina, A. y Salvador, F. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Prentice-Hall.
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar: Ética y Pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

- Meirieu, Ph. (2011). Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona: Grao.
- Mendoza, C. (2015). La pedagogía como ciencia: notas para un debate. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
- Mialaret, G. (1976). Ciencias de la educación. Barcelona: Oikos-Tau.
- Mialaret, G. (1985). Introducción a las ciencias de la educación. Ginebra: UNESCO.
- Monereo, C. (1988). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.
- Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Magisterio.
- Morín, E. (2005). Amor, poesía sabiduría. Bogotá: Magisterio.
- Morín, E. (2007). Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas? Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Morín, E. (2008). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (2011). La vía para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós.
- Morín, E. (2012). Cómo vivir en tiempos de crisis. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Natorp, P. G. (1915). Curso de Pedagogía. Madrid.
- Neill, A. S. (2010). Hablando sobre Summerhill. México: FCE.
- Neill, A. S. (2012). Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. México: FCE.
- Neill, A. S. (2013). El nuevo Summerhill. México: FCE.
- Nietzsche, F. (1977). Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Barcelona: Tusquets.
- Nietzsche, F. (1992). Fragmentos póstumos: Bogotá: Norma.
- Nietzsche, F. (2008). Así habló Zaratustra. Madrid: Cátedra.
- Nietzsche, F. (2009). Schopenhauer para educadores. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2010). El anticristo. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2011). La gaya ciencia. Madrid: Servilibros.
- Nietzsche, F. (2013). El libro del filósofo. México: Taurus.
- Not, L. (2013). Las pedagogías del conocimiento. México: FCE.
- Nussbaum, M. (2005). El cultivo de la humanidad, una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2013). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid: Katz.



- Ortiz, A. (2009). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de las instituciones educativas*. Barranquilla: Antillas.
- Ortiz, A. (2013). *Configuralogía: paradigma epistemológico y metodológico en el siglo XXI*. Barranquilla: Antillas.
- Ortiz, A. (2015). *Metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa. Un debate sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje*. Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- Peiró, S. (2005). *Instituciones Educativas y Modelos Pedagógicos*. Badajoz: Editorial @becedario.
- Perrenaud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen-Océano.
- Pestalozzi, J. E. (2011). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Porrúa.
- Popper, K.R. y Lorenz, K. (2000/1985). *El porvenir está abierto*. Barcelona: Tusquets.
- Prieto, B. (1985). *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Ávila.
- Quiceno, H. et. al. (2003). *La pedagogía: una perspectiva ética del documento*. En: Zuluaga, O.L. et. al. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio.
- Quiceno, H. (2005). Michel Foucault, ¿pedagogo? En: Zuluaga, O. L. et. al. *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Magisterio.
- Quiceno, H. (2015). Sujeto y subjetividad en las ciencias de la educación en Colombia. El docente, el profesional y el intelectual. En: J. A. Echeverri et. al. *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Ríos, R. (2008). *Las ciencias de la educación en Colombia. 1926-1954*. Bogotá: Magisterio.
- Robin, J. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2010). *Piaget, Vygotsky y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Rousseau, J.J (2011). *Emilio o De la Educación*. Madrid: Alianza.
- Runge, A. K. (2008). *Ensayos sobre Pedagogía Alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A. K. (2015). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Runge, A. K., Garcés, J. F. y Muñoz, D. A. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación

- socio-estatal de la profesión docente. En: J. A. Echeverri et. al. Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Ryle, G. (2005/1949). El concepto de lo mental. Barcelona: Paidós.
- Saavedra, R. y Suárez, M. (2001). Diccionario de pedagogía. México: Pax.
- Santos, M.A. (2012). La escuela que aprende. Madrid: Morata.
- Sarason, S.B. (2002). La enseñanza como arte de representación. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sebastián, J. (1986). Psicología humanista y educación. Anuario de Psicología. No. 34. Vol. 1. pp. 85-102.
- Sherrington, Ch. (1984). Hombre versus Naturaleza. Barcelona: Tusquets.
- Simmel, G. (2008). Pedagogía escolar. Barcelona: Gedisa.
- Simmel, G. (2010). Cultura líquida y dinero. Barcelona: Anthropos.
- Solari, M. H. (1966). Pedagogía General. Buenos Aires: El Ateneo.
- Tamayo, L. A. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 3 (1), enero-junio, 65-76.
- Traveset, M. (2013). La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica. Barcelona: Grao.
- Trejo, K. (2012). Metodología del proceso enseñanza-aprendizaje. México: Trillas.
- Tyler, R. (1986/1973). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.
- Zambrano, A. (2001). Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano, A. (2006). Los hilos de la palabra. Pedagogía y Didáctica. Bogotá: Magisterio.
- Zambrano, A. (2011/2005). Didáctica, pedagogía y saber. Bogotá: Magisterio.
- Zuluaga, O. L. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana en el siglo XIX. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. (1987). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. L. (1988). Educación y pedagogía. Revista Educación y Cultura. Bogotá.
- Zuluaga, O. L. (2001). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En: Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Centro Consolidado de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Medellín: Editorial Marín Vieco. pp. 81-88.
- Zuluaga, O. L. (2003). El pasado presente de la pedagogía y la didáctica. En: O. L. Zuluaga et. al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio.

Zuluaga, O. L. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En: Zuluaga, O.L. et. al. Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. Bogotá: Magisterio.

Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (2003). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. En: Zuluaga, O.L. et. al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio.

Recibido: 06 de junio de 2020.

Aceptado: 01 de septiembre de 2020