

FORMACIÓN

UN CONCEPTO PARA LA ACCIÓN CURRICULAR

Ana María López Rojas*
 Pablo Granada Echeverri**

SINTEISIS

Formar a la persona en todas sus dimensiones constitutivas es el fin último de todo proceso de educación, sea cual fuere el modelo pedagógico que lo sustente. Se hace aquí un rastreo al concepto y se aborda, a partir de la propuesta de Rafael Flórez, en sus dimensiones ontológica, teleológica, gnoseológica, metodológica y axiológica, para dar pistas a los que debe ser una propuesta formativa en el Programa de Comunicación Social y Periodismo de la UCPR.

DESCRIPTORES: *Formación, teleología de la formación, ontología de la formación, gnoseología de la formación, metodología de la formación, axiología de la formación*

ABSTRACT

The main objective of any education process is teaching people in all their dimensions, no matter the pedagogic model applied to carry it out. This concept is analyzed in the present article, based on the proposal written by Rafael Flórez in its ontological, teleological, gnoseological, methodological and axiological dimensions, in order to orientate which must be a teaching proposal in the program of Social Communication and Journalism at the Universidad Católica Popular del Risaralda.

DESCRIPTORS: *Formation, formation teleology, formation ontology, formation gnoseology, formation methodology, formation axiology.*

1. HISTORIA INCOMPLETA DEL CONCEPTO

Un rastreo del concepto formación en la cultura occidental podría hacerse desde Protágoras hasta hoy, pasando por los aportes de filósofos y pedagogos. Para Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), formarse no es igual a instruirse, pues lo primero implica el logro de niveles crecientes de conciencia. “Solo el que llegue a comprender la totalidad del ciclo de la

educación, incluyendo sus fases, las críticas y los estadios específicos pueden tener una idea de formación. La formación no es aquí concebida como el simple acto de ir a la escuela, estudiar, tener una profesión. Esto sólo es estar instruido. La formación es tener conciencia, haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación, la educación del hombre, antes que

* Comunicadora Social y Periodista, Maestra del Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Coordinadora del Consultorio de Comunicación del Programa de Comunicación Social-Periodismo. anamaria@ucpr.edu.co

** Comunicador Social y Periodista. Magíster en comunicación Educativa Maestro auxiliar del Programa de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad Católica Popular del Risaralda. pablogranadaecheverry@ucpr.edu.co.

Presentación del Artículo: 30 de Enero de 2007. Aceptación del Artículo por el Comité Editorial: 16 de Febrero de 2007

ella se realice. Es por eso que el Emilio Surge del pensar y experimentar lo que es la educación del hombre y se dirige a la humanidad para que sirva de guía para toda educación ilustrada” (Citado por Quiceno, 1995.p.87).

En los siglos XVIII y XIX se manifestará la preocupación de filósofos germanos como Herder, Humboldt y Hegel por la noción de formación. En su obra *Ideas sobre la filosofía de la Humanidad*, el filólogo Johann Gottfried von Herder (1744-1803), padre fundador del romanticismo alemán, concibió la formación como un moldeamiento cultural de la esencia humana bajo unas leyes que conciliarán cultura, tradición y entorno natural. Esa invitación a entender lo humano en su aspecto histórico particular y universal será atendida luego por Alexander von Humboldt (1769-1859). Para este lingüista de origen prusiano, el vocablo “formación” remite “a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter (...la formación es...) el sacrificio de la individualidad a favor de la generalidad”, (citado por Gadamer, 1994). Por su parte el filósofo ale-

mán Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 - 1831), categoriza en primer lugar al individuo en su singularidad como espíritu inacabado y figura concreta, y, segundo, en su universalidad, entendido el individuo desde su autoconciencia espiritual y su potencial de desarrollo en todas las facultades esenciales.

Ya en el siglo XX, Hans-Georg Gadamer (1900-2002), concibe al hombre en la historicidad de su acontecer lingüístico, que inscribe en la tradición y la cultura al concepto de formación, entendido como “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades humanas del hombre” (Gadamer, 1993, p.43.). Más recientemente, Bernard Honoré, teoriza este concepto desde la mutabilidad de la especie humana en cuanto normatividad o proyecto de formación que apunte a la creación reflexiva más que a la reproducción técnica. La cultura, vista por Honoré (1980, pp. 125-126.), es un escenario de investigación, práctica y convivencia de un sujeto que, al construir, se construye. La formación permite, entonces esbozar un campo de estudio del sujeto en el que se encuentran todas las disciplinas socio humanísticas.

2. MODELOS PEDAGÓGICOS Y FORMACIÓN

Como ciencia general surgida en el siglo XVI, la Pedagogía centra su objeto de estudio en la Educación. Cinco Siglos después a ella la acompañan otras disciplinas interesadas en este campo, dada la complejidad de los objetos que componen la educación, empezando por el sujeto que aprende. Siendo una inter disciplina, todo concepto de educación revela una concepción de ser humano desde el cual se construye todo el entramado conceptual. El concepto de formación debe ser tenido en cuenta respecto a los de educación, pedagogía y didáctica.

El concepto de educación proviene “fonética y morfológicamente, de educare (conducir, guiar, orientar); pero semánticamente recoge la versión de educere (hacer salir, extraer, dar a luz), lo que ha permitido la coexistencia de dos modelos conceptuales básicos a).- un modelo directivo o de intervención b).- un modelo de extracción o desarrollo¹” Ambas posiciones son puristas y opuestas, por lo cual en la práctica educativa se identifican además posturas intermedias que

darían lugar a un concepto integrador de lo educativo donde se alternan la conducción y la construcción.

Desde esas posturas intermedias se puede afirmar que no existe *una pedagogía* sino *unas pedagogías*, las cuales privilegian algunos aspectos de la totalidad humana. Las pedagogías, entendidas como saberes teóricos y prácticos, están condicionadas por la visión amplia o estrecha que se tenga acerca de la educación, así como por las nociones de persona y de sociedad a la que le apuesten. Dependiendo del lugar filosófico en el cual una teoría educativa o un modelo pedagógico ubique al sujeto, se privilegiarán temas, objetivos, tipos de formación; una didáctica general y unas didácticas especiales; unos resultados a lograr en distintos plazos y unos dispositivos de evaluación de todo el proceso. Siguiendo ese abanico de opciones ubicadas entre las nociones de “educere” y “educare”, Miguel Chajin (2004) identifica en las teorías pedagógicas los modelos Directivo, Cognitivo, Crítico, Operativo y Dialógico, cuyas principales características se resumen en el siguiente cuadro.

1 Diccionario de las Ciencias de la Educación. Editorial Santillana. Primera reimpresión, México 1984.

MODELOS PEDAGÓGICOS

CARACTERÍSTICAS	MODELOS				
	DIRECTIVO	DESARROLLO COGNITIVO	CRITICO	OPERATIVO	DIALÓGICO
FILOSOFÍA	Racionalista	Constructivista	Humanista; empirista	Positivista	Búsqueda de sentido
ÉNFASIS	Acumulación de contenidos o información	Desarrollo de estrategias Pedagógicas	Relaciones interpersonales	Planeación y Programación del aprendizaje	Desarrollo del Potencial Humano
OBJETIVO	Instrucción	Desarrollo de habilidades del pensamiento	Motivación en el aprendizaje	Alcanzar metas de aprendizaje	Formación Integral
TIPO DE APRENDIZAJE	Repetitivo	Aprender a aprender	Contextualizado	Aprender haciendo	Aprender a trascender
CURRÍCULO	Rígido y generalizante	Flexible	Contenidos Problémicos	Secuencializado; Técnico; por Objetivos	Integral y flexible
DIDÁCTICA	Magistral	Diversidad de escenarios Pedagógicos y estilos de aprendizaje	Trabajo en grupo; experiencias de aprendizaje	Demostraciones, ejercicios, talleres, aplicaciones, simulaciones	Participativa
RESULTADO	Fortalece memoria	Fortalece el pensamiento Lógico, y promueve inteligencias Múltiples	Capacidad de Interpretación	Fortalece capacidad Lógica, evaluativa y psicomotriz	Comunidad de Enseñanza-aprendizaje
EVALUACIÓN	Cuantitativa	Por procesos	Cualitativa	Por objetivos	Integral

Fuente: Miguel Chajin (2004)

Flórez anota, respecto a la coexistencia de los diferentes paradigmas y modelos pedagógicos en la práctica concreta de la educación formal que éstos “no perjudicarían, sino que enriquecerían la diversidad conceptual de la teoría pedagógica, si reconociéramos en primer lugar algún criterio de validación y acu-

mulación de saberes de un modelo a otro; y en segundo lugar, si nos dispusiéramos a convenir un lenguaje mínimo común que asegure por convención la comunicación intersubjetiva alrededor de los conceptos más usuales entre las diferentes audiencias educativas y los pedagogos tales como: enseñanza, edu-

cación, pedagogía, didáctica, aprendizaje, estrategias de enseñanza, prácticas pedagógicas, modelos pedagógicos, currículo, acción pedagógica, formación, desarrollo humano, enseñabilidad, innovación educativa, apertura educativa, etc. Hacen parte de la jerga cultural contemporánea, y casi nadie entiende lo que el otro quiere significar con estas palabras” (Flórez, 1993: 56-57).

Asumimos la perspectiva que en Colombia ha difundido el Ministerio de Educación, según la cual un modelo pedagógico es “la relación flexible, dinámica, dialéctica entre contenidos, fines, maestros, alumnos y métodos. El modelo pedagógico está fundamentado epistemológicamente, cuando se pregunte por la concepción de conocimientos, los criterios de verdad, los de conocimiento, como conocer el maestro y el alumno. También en los modelos hay fundamento: ético, pedagógico, político” (MEN, 1996).

¿Qué pueden tener en común estos modelos? Según Florez (1993: 49), el concepto de formación es el que unifica a las pedagogías². Para él toda acción pedagógica se orienta a formar al Hombre ya que “a estos crite-

rios de elegibilidad pedagógica responde toda teoría pedagógica de manera coherente y sistemática como respuesta a las cinco preguntas esenciales que se han hecho históricamente los pedagogos desde Comenio hasta nuestros días, a saber: ¿En qué sentido y hacía donde se humaniza un individuo? ¿Cómo se desarrolla este proceso de humanización? ¿Con qué experiencias? ¿Con qué técnicas y métodos? Y ¿cómo se regula la interacción maestro-alumno? Ahora sí estamos en capacidad de distinguir una teoría pedagógica de otra que sea sólo una teoría psicológica, o sociológica, o lingüística, o una teoría de la comunicación; aunque estas últimas puedan ocuparse eventualmente de fenómenos educativos o de aprendizaje, ello no las convierte automáticamente en teoría pedagógica”.

La formación, según el PEI de la UCPR, “se convierte en principio unificador y sistematizador de la pedagogía. En esa misma línea implica, según Florez, responder a las dimensiones teleológica, antropológica y metodológica. Consideramos en este breve texto que la lista completa de elementos que sustentarían la forma-

2 “El concepto de formación, desarrollado inicialmente en la ilustración, no es hoy día operacionalizable ni sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción. Mas bien los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser espiritual. La formación es lo que queda, es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, “el hombre no es lo que debe ser”, como dedica Hegel, y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces” (FLÓREZ, 1974: 109)

ción como concepto abarca por lo menos las dimensiones ontológica, axiológica, teleológica, gnoseológica, metodológica, etiológica y antropológica³. De cada una de ellas se hará en los siguientes renglones una breve mención y se planteará su convergencia en un concepto de formación para el programa de Comunicación Social Periodismo.

3. ¿A QUIÉN SE FORMA? (CONDICIÓN ONTOLÓGICA - ANTROPOLÓGICA)

Plantear el concepto de formación de la persona implica previamente definir el concepto de ser humano al cual se remite. Si bien esta conceptualización se desarrolla en otro documento, acá se propone al ser humano como sujeto sociocultural. La condición antropológica, dice Flórez (1974: 111-112), describe la enseñanza como proceso de humanización en sus dimensiones principales, a la luz de las ciencias humanas contemporáneas, como intelección directriz para toda posible acción educadora. Para tener éxito en la dimensión transformadora del hombre hay que partir del reconocimiento de sus verdaderas posibilidades.

¿Cuáles son puyes esas “posibilidades” de una persona para ser educada? Reconocer ese potencial plantea el trabajo de identificar las múltiples dimensiones de lo humano, pues todas ellas serán objeto de la acción educativa. La enseñanza es un proceso de humanización y en ese sentido el éxito de toda acción educativa es el logro del máximo potencial de un sujeto cuya naturaleza social lo ubica en un proceso de permanente construcción en medio de la intersubjetividad. En este sentido la formación sólo podrá ser, según Díaz (1993: 48), “una actividad eminentemente humana, por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura”.

Como una primera conclusión se dirá que, en su dimensión ontológica-antropológica, *el sujeto en formación es un ser que se hace humano en un diálogo intersubjetivo mediado por la cultura.*

Desde el PEI de la UCPR (2003: 53-54), se asume la formación como un concepto enriquecido que trasciende la mera idea de docencia. “Formarse quiere decir “tomar forma” como persona singular; una

³ Respecto a su quehacer, todo educador deberá saber *qué* enseña, *a quién* enseña, *para qué* enseña y *por qué* enseña (vocación). El saber del educador incluiría además la producción de conocimiento pedagógico, manteniéndose al tanto en Pedagogía. Finalmente, en lo referente al *con qué* enseña, el manejo de las tecnologías de la Información y la comunicación exige de el nuevas competencias como usuario activo y creativo. Cfr. Ministerio de Educación Nacional. “Aportes sobre formación de Educadores. Resultados de los precongresos”. Documento de Trabajo. Octubre de 1996. Idea orientadora Nro. 9. En: Bravo Molina, Carlos Ramiro, 2002. “El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad”. Pereira: Revista de Ciencias Humanas No 30.

forma madura, plena y desarrollada; una forma viva y dinámica, en el sentido que es un proceso permanente e inagotable, que supone el desarrollo de las diversas dimensiones de la existencia y admite el replanteamiento, la autocorrección y la incorporación de nuevas consideraciones. Una forma armoniosa, integral e integrada, singular y personalizada (...) acorde con el proyecto individual y asumida autónomamente”.

4. ¿PARA QUÉ SE FORMA? (CONDICIÓN TELEOLÓGICA)

Una vez esbozada la formación en su dimensión ontológica-antropológica, se plantea la inquietud por los objetivos finales, el sentido o el rumbo que éste campo le plantea al sujeto que se humaniza en sociedad, es decir la dimensión teleológica. ¿Cuáles son los principios y las finalidades, los objetivos o los ideales de la formación? ¿En qué sentido y hacia dónde un sujeto social se humaniza?

Honoré (1980: 20), considera que la formación, más que un punto de partida, un hecho definitivo, un momento determinado de la vida o una posesión social, es un *potencial funcional de la especie humana a lo largo de su existencia*. Lo anterior lo respalda citando a Lhotellier, para

quien “la formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos (...) en el horizonte de un proyecto personal y colectivo”.

La razón, como gran proyecto de la modernidad, es la que le da sentido al proyecto educativo desde la aparición de la pedagogía, tal y como lo plantea Flórez (1974: 111-112): “La condición teleológica, que confiere sentido a toda reflexión sobre el hombre y sobre todo es esencial para la pedagogía puesto que su misión, su razón de ser es precisamente la razón como finalidad, como proyecto siempre presente y tensión esencial de cada acción educativa. La pedagogía no se propone solo entender un grupo particular de fenómenos, como cualquier otra ciencia, sino que su propósito es más totalizante, es el despliegue general de la razón misma de cada persona en todas sus posibilidades. En esto consiste la esencia de la existencia humana, en el despliegue del comprender, como diría Heidegger. Esta es la tarea y la meta para la pedagogía, facilitar que los jóvenes accedan a niveles superiores de sí mismos.

En los participantes del proceso formativo se espera el logro de ciertas competencias, entendidas en su conjunto como la gran expectativa teleológica, aparejando a la noción

de formación otras ideas que le dan su sentido en cuanto cualidades o propósitos inherentes. Algunos adjetivos que le dan a la formación sus alcances y limitaciones son, por ejemplo, aquellas que la caracterizan como permanente, crítica o dialógica. La formación permanente llama la atención por los tiempos y escenarios de enseñanza-aprendizaje; la formación crítica y la dialógica se centran en los actores del proceso en constante interdependencia.

De otro lado, hay denominaciones de los procesos educativos que explicitan finalidades como formación para el desempeño de una profesión, la creatividad, la investigación, la autonomía (a partir de la concepción de Paulo Freire sobre la formación y de la disposición del perfil docente como actor crítico-reflexivo), el trabajo o el empleo.

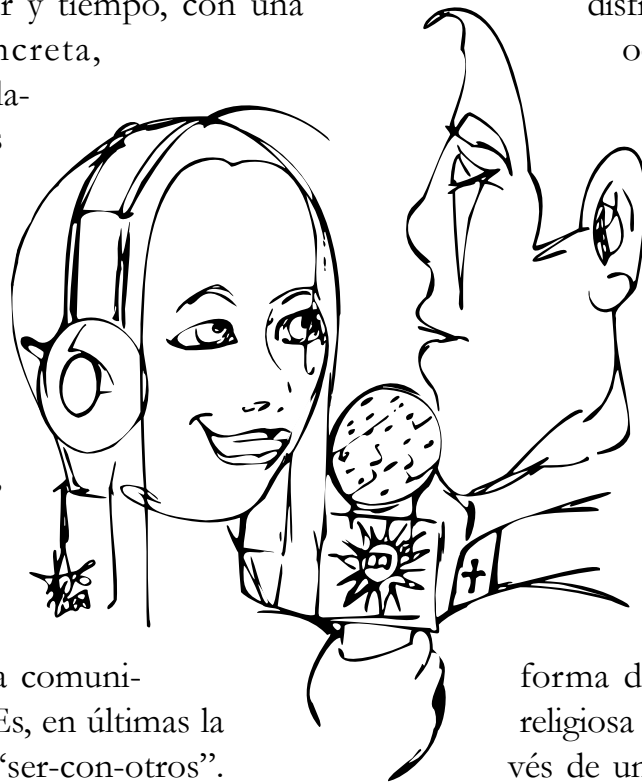
Una opción teleológica adecuada de la formación será entonces aquella que ponga como horizonte de sentido a la persona humana, plena en sus potencialidades, interactuante con los demás y transformadora de su entorno. Se comprende entonces, a partir de Plan Educativo Institucional (PEI) de la UCPR (2003: 49), la visión de la persona humana en sus dimensiones *física, afectiva, intelectual, lúdica y espiritual*. “La universidad asume

que su perspectiva está centrada en la persona y más claramente entendida a la manera de Jesús de Nazareth, de quien bebe la mejor experiencia del ser humano”. Con dos milenios de existencia, la Iglesia católica se atribuye el título de “experta en humanidad”, capaz de dar cuenta sobre lo que “significa ser persona”. Y este “ser persona”, más que un hecho dado, es una potencialidad de ser. Al devenir en persona, la experiencia de “ser-estar-en-el-mundo” es activa y creativa, por lo tanto co-creadora de la realidad. Se desprenden entonces de estas ideas los principios fundamentales de libertad, comunidad y trascendencia. La libertad se entiende en la propuesta de la UCPR como la capacidad que toda persona tiene de “ir conquistando su autonomía y desprendiéndose de todos los condicionamientos que le impiden alcanzar su mismidad”. Veamos entonces en qué sentido y hacia donde se humaniza un individuo en formación, es decir, cuáles son las dimensiones constitutivas del ser humano según la visión católica de nuestra Universidad.

En primer lugar, la *dimensión del desarrollo físico*, se plantea el requerimiento de estar en armonía con “todas las manifestaciones de la vida que ayudan a garantizar una armonía en el ser humano, sumido

como sistema”. Un armonía que reúna lo que las concepciones duales de cuerpo-alma han separado y que conecta a la persona con el universo que la rodea y la atraviesa.

Complementa al plano físico la **dimensión afectiva**, en la cual se concibe a la persona como “ser ubicado en un lugar y tiempo, con una situación concreta, abierto a las relaciones con los otros y con el mundo, dispuesto a caminar en un proyecto liberador de sus angustias y sus dolores” (49). Relaciones que implican a la familia, la pareja, la comunidad y a Dios. Es, en últimas la posibilidad de “ser-con-otros”.



Una tercera dimensión es la **intelectual**, el desarrollo es el proceso permanente que se desprende del intelecto para comprender, transformar y mejorar “el mundo de la vida” Este “saber” se complementa y se hace posible con un “saber hacer”, de modo que al pasar el mundo por las manos del homo-faber, se trascienda la dimensión

operativa del saber con un conocimiento pleno del sentido.

En el plano de la **lúdica**, la vida se asume como un juego, como una permanente re-creación, “evitando la rigidez y la resignación ante el sufrimiento y permitiendo que en la flexibilidad puedan aparecer el disfrute y el “arte del ocio” (51)”.

Finalmente el desarrollo en la **dimensión espiritual**, según el PEI de la UCPR, se plantea como sumatoria de las dimensiones anteriores. Ésta asume “la forma de una expresión religiosa vivenciada a través de una comunidad de creyentes” (51).

Tomando cierta distancia de estas cinco dimensiones planteadas por el PEI se podrían hacer algunas consideraciones en lo que respecta a su puesta en práctica en un currículo de Comunicación Social Periodismo. En primer lugar estas dimensiones incluyen en su conceptualización otras dimensiones que se les con-

sideran constitutivas. Optar por las dimensiones física, afectiva, intelectual y lúdica es más un ejercicio de jerarquización entre una constelación axiológica que incluye relaciones de complementariedad con otras dimensiones mencionadas en el texto del PEI, o que bien se sobreentienden dado el carácter relacional de los valores. Que unos figuren por encima de otros obedece a una apuesta ética, a señalar una puerta de acceso privilegiada al mundo de la moral cristiana como a una ética civil. En segundo lugar cabe mencionar que desde el programa de Comunicación Social Periodismo se asume esta visión y se complementa con el planteamiento de un Desarrollo a Escala Humana, propuesto por el grupo de expertos latinoamericanos que encabeza el economista Manfred Max-Neef. Según él, y en concordancia con la idea expresada en el PEI, la trascendencia envuelve las otras dimensiones axiológicas del desarrollo como son la subsistencia, la protección, el afecto, la participación, la identidad, la creación, el ocio, el entendimiento y la libertad.

En cuanto a la condición teleológica de la formación, Flórez plantea que el sentido último de toda reflexión sobre lo humano es *La Razón*, dado que a la Pedagogía le interesa un fenómeno mucho más amplio que el de un saber disciplinar o pro-

fesional concreto. Para Flórez (1974: 111-112), apoyándose en Heidegger, el fenómeno propio del campo pedagógico es “el despliegue general de la razón misma de cada persona en todas sus posibilidades. En esto consiste la esencia de la existencia humana, en el despliegue del comprender (...) Ésta es la tarea y la meta para la pedagogía, facilitar que los jóvenes accedan a niveles superiores de sí mismos”.

El Programa de Comunicación-Social-Periodismo asume, a partir de una revisión crítica del PEI de la Universidad Católica Popular del Risaralda, que en el horizonte de formación de todo ser humano está la razón, como se propone desde una concepción Moderna de la ciencia. Sin embargo, desde una postura crítica, consideramos que la racionalidad no es una sino diversa y, aún contemplando su pluralidad, éstas no agotan todos los posibles abordajes de lo humano, más aún si se asume que toda persona busca trascender su condición presente. Además, las problemáticas sociales contemporáneas problematizan el abordaje ético de la convivencia social, atravesado por diferentes tradiciones del pensamiento religioso, en especial de la vertiente cristiana.

¿Por qué no basta un horizonte teleológico focalizado sólo en la ra-

zón instrumental? El racionalismo fue en sus inicios dieciochescos la nueva religión de la joven Modernidad. ¿La Razón es única o existen tipologías diversas? Para Jürgen Habermas en su Teoría de la Acción Comunicativa, la racionalidad técnica no es la única que da cuenta del todo llamado Razón. De otro lado, si la razón lo explicara todo, ¿qué explicaría a la razón? Queda planteada así la discusión sobre la capacidad del racionalismo para dar cuenta de su propia esencia, aquella cimiente donde reposa su autoridad para juzgar toda forma de conocimiento posible. En este sentido, Medina (2006) plantea que “para aceptar semejante autoridad de la razón hay que hacer un gran acto de fe. No se ve entonces por qué quienes hacen esta opción, a la que en justicia habría que llamar “racionalista”, luego quedan autorizados para prohibir otras opciones posibles. Si el racionalismo es una fe —con un extenso credo, además— el diálogo fe-razón es en realidad un diálogo fe-fe, o mejor, un diálogo al interior de la indigencia y a la vez grandeza de la inteligencia humana, que en sus calados más íntimos se roza con el misterio. En tal profundidad, de otra parte inexorable para quien quiera llegar hasta el fondo en su preguntar, la fe no es otra cosa sino un presupuesto para pensar”.

En el marco de la Constitución Apostólica *Ex corde Ecclesiae*, la UCPR es una auténtica comunidad académica que cultiva la sucesión cultural representada en los aportes de las ciencias y la incrementa mediante sus funciones sustantivas de investigación, docencia y proyección social. Como universidad católica se considera inspirada por el diálogo fe-cultura y por la confianza al mensaje cristiano tal y como la Iglesia lo propone. Su esfuerzo institucional, en consecuencia, busca orientar la reflexión de todo su quehacer hacia la meta trascendente que da sentido a la vida: el modelo de ser humano encarnado en Jesús de Nazareth.

5. CONDICIÓN GNOSEOLÓGICA DE LA FORMACIÓN

La Gnoseología busca determinar el alcance, la naturaleza y el origen del conocimiento, las interacciones entre el sujeto conocedor y su objeto de conocimiento en el plano más general y abstracto. Por ello la reflexión sobre la formación de la persona humana plantea la necesidad de preguntarse, por lo menos, interrogantes como ¿con qué rigor o rigores se acerca el sujeto cognoscente al objeto cognoscible?, ¿cuál es la razón de ser de los objetos?

Al asumir la UCPR la prioridad de lo humano sobre las cosas, se plan-

tea que en las ciencias Sociales y Humanas el laboratorio privilegiado es “El Otro”. Es decir: al ser la persona humana en su integridad el centro de su interés la relación del sujeto cognoscente y el fenómeno cognoscible, no es otra que la relación intersubjetiva en toda su complejidad. Una interdisciplina como es el caso de la comunicación sólo puede estructurarse sobre la base del reconocimiento pleno de las dimensiones humanas, ya mencionadas en este texto.

Según el PEI (UCPR, 2003: 83), “la extensión y la proyección social (...) al permitir el contacto inteligente con la realidad, permiten que se identifiquen problemas y cuestiones para adelantar procesos de investigación *pertinentes* que contribuyan al conocimiento de la realidad de la región y su transformación. De esta forma, los estudios e investigaciones realizados (...) no se reducirán a meros ejercicios académicos sino que se insertarán en la realidad”. La formación es, en esta perspectiva una posibilidad emancipadora.

El rigor que acerca el sujeto al objeto se da, según Freire, en el ciclo gnoseológico, el cual requiere la simultaneidad del enseñar, el aprender y el investigar. Por la vía del rigor metódico la simple curiosidad se convierte en episteme.

6. ¿CÓMO SE FORMA? (MÉTODOS, TÉCNICAS Y RECURSOS DEL PROCESO)

La pedagogía moderna hace evidente su desarrollo como campo al delimitar su objeto de estudio, sistematizar su saber y explicitar sus métodos. Si la *educación* es una práctica general que se difumina en el entramado social, la *formación* es una práctica especializada e institucionalizada que se enmarca en tiempos (calendarios académicos) y espacios (escuelas, colegios, universidades) con alto grado de formalidad; y que se asigna a unos actores especializados. En ese cruce espacio-temporal que intercepta a los actores de la formación, se ordenan los procesos formales de enseñanza y de aprendizaje en la educación contemporánea. La didáctica será entonces el campo de conocimiento encargado de abordar estos procesos, en especial los de enseñanza. Estableciendo relaciones teleológicas entre algunos de los conceptos mencionados hasta el momento, se podría decir que, así como el horizonte de la pedagogía es una cierta concepción de ser humano, el horizonte de toda didáctica es una noción de pedagogía.

El psiquiatra y filósofo Bernard Honoré (1980: 20), apuntando a una caracterización del método en su teoría sobre la formación, describe

una dinámica que refleja quizá la esencia metodológica del término formación, al afirmar que ésta “puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad”. En otros términos, el proceso de formación se da en una dinámica exterioridad-interioridad-exterioridad, que transforma no sólo a los individuos, sino a la colectividad de la que forman parte y a la cultura que construyen.

Cuando esa dinámica de exteriorizar, interiorizar y exteriorizar un saber implica la transformación de individuos, colectivos y/o culturas, nos hallamos ante un conjunto de acciones intencionales de formación, entendidas como “actividades específicas de producción de capacidades susceptibles de ser transferidas posteriormente a otras situaciones diferentes a la situación de formación” (Barbier, 1993: 26). Los conjuntos de actividades formativas convergen en procedimientos administrativos institucionales que objetivan, como dispositivos de control, los métodos que se derivan de cada

modelo formativo a la manera de un currículo oculto. A cada modelo pedagógico le subyacen unas capacidades organizativas que se hacen operativas en técnicas y métodos que rebasan los espacios y momentos formales. Es en los métodos inherentes a cada modelo pedagógico donde las otras dimensiones de la formación (ontológica, teleológica, gnoseológica, etiológica y axiológica) se hacen tangibles, ya que un procedimiento puede ir en contravía de las maneras como se planean, se organizan, se ejecutan y se evalúan los currículos ideales. Una metodología, en conclusión, deberá corresponderse con las otras dimensiones y hacerse pertinente.

¿Cuáles serán los métodos propios de las acciones de formación en un programa de Comunicación Social periodismo al interior de la UCPR? ¿Qué capacidades organizativas debe desarrollar el Programa en el contexto de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas al cual pertenece? ¿Cuáles serían los procesos administrativos que harían funcionales esas capacidades organizativas? Intentemos, en rasgos generales, algunas respuestas orientadoras desde el PEI de la UCPR.

A la pregunta por los métodos de formación que integran el campo comunicativo, la respuesta puede ser múlti-

ple ya que a las distintas disciplinas que convergen en éste les subyacen distintas formas de enseñabilidad, correspondientes a su vez al modo original como esos saberes fueron producidos y al proceso de formación que pretenden re-crear.

El esquema tradicional de clase Magistral (monológica, contenidista y centrada en la figura del docente) cede espacio ante la diversidad de escenarios pedagógicos, los estilos de aprendizaje, el trabajo en grupo y otras modalidades de aprendizaje que implican la participación activa y creativa del estudiantado.

En cuanto a sus capacidades organizativas, el PEI de la UCPR (2003: 85) “promueve la construcción colectiva de los planes, estimulando la participación y el aporte creativo en todos los niveles (...) en el mejoramiento de los procesos”. Siendo así, el programa de Comunicación Social-Periodismo considera como inherente a su proceso de planeación, organización, ejecución y evaluación de sus procesos formativos la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria. Con los estudiantes se plantea su vinculación en todas las etapas del proceso con sus aportes desde la experiencia directa con el currículo, sus intereses generacionales de época y el encuen-

tro dialéctico entre sus imaginarios, deseos y metas profesionales, con la oferta institucional del Alma Mater. En segundo lugar, el programa espera generar con sus docentes, de planta y de cátedra un sentido de comunidad académica donde cada cual problematice permanentemente su quehacer en el diálogo con sus pares, con miras a mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, con los administrativos, se espera permear con los principios de formación ya mencionados los estilos de gestión que brindan su apoyo a las funciones académicas de formación, proyección social e investigación en los niveles estratégico, táctico y operativo, que materialicen la propuesta curricular.

7. ¿QUIÉN FORMA A QUIÉN? (CONDICIÓN AXIOLÓGICA)

El PEI de la UCPR (2003: 76) hace un llamado a la “Conversión Pedagógica”, entendida ésta como la reconstrucción de competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto es: “que asuman un rol activo desde el aprendizaje como protagonistas desde el cuestionamiento permanente”. La dimensión antropológica incorpora el proceso de humanización en sus vectores para abordar los múltiples sentidos de la interacción maes-

tro-alumno en la acción formativa. Es por ello que las diferentes maneras de nombrar a los actores del proceso de formación son más que un mero asunto de sinonimia, pues develan en gran medida la forma como éstos se interrelacionan. Veamos pues cómo se nombra al “formador” y qué sentidos subyacen a ciertos términos que lo envuelven: maestro, profesor, enseñante o instructor, entre otras maneras de ser educador.

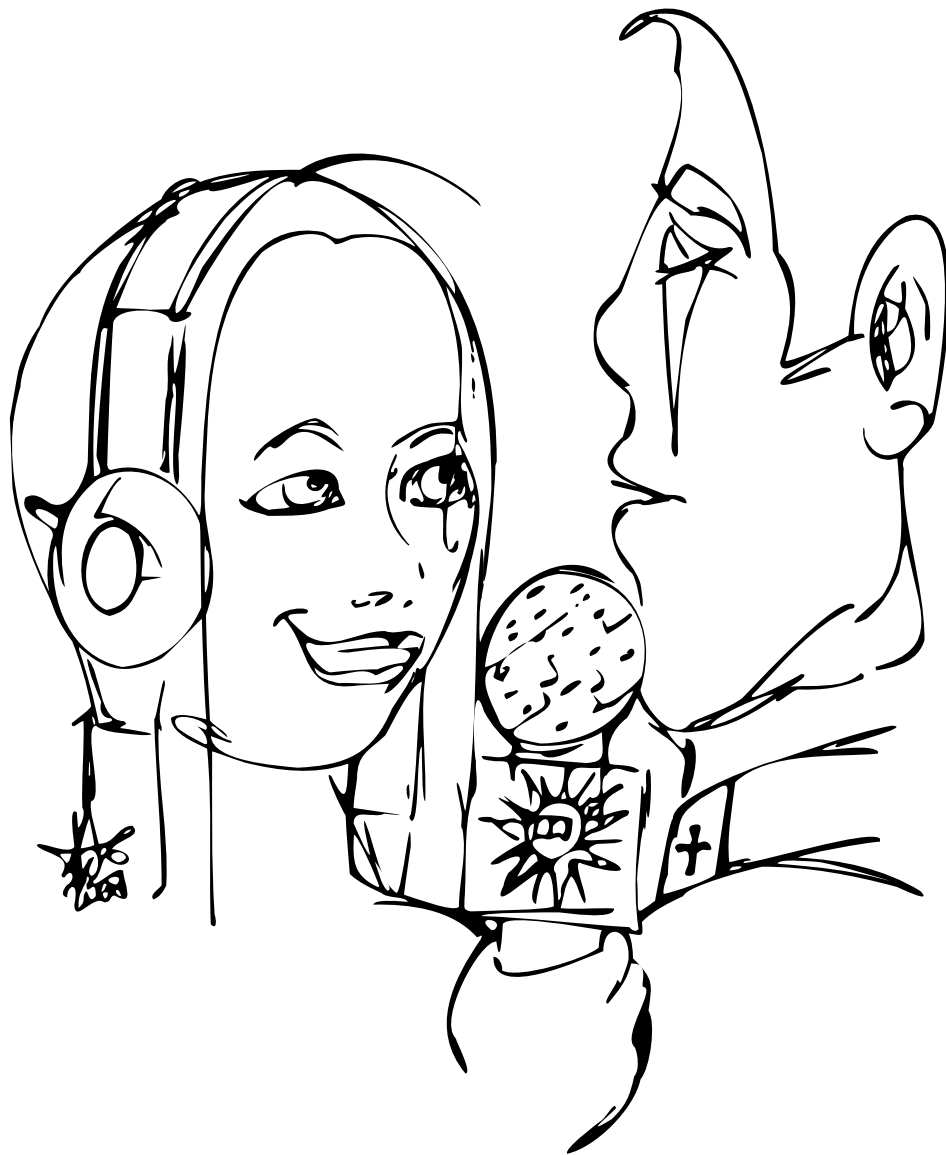
El Maestro y el Aprendiz: dedica su vida a sistematizar sus propósitos y métodos de educar. Es un ser consagrado a esta actividad en su doble condición de profesión y técnica. Se preocupa sobre todo por formar al aprendiz para la vida en sociedad, estimulando todas sus capacidades. Entre las cualidades o condiciones básicas que debe poseer el maestro, Poblador (1991) identifica el convivir, el formar y el instruir a sus aprendices. Si, en primer lugar, un maestro convive con sus alumnos y los forma es porque posee la capacidad para conocerlos de un modo práctico (natural) y científico, al tiempo que los trata con paciencia, amor, alegría y ecuanimidad. En segundo lugar, el instruir a los aprendices le demanda al maestro tres capacidades: a) un mínimo de orden y claridad mental para “dominar los contenidos científicos del nivel respectivo de ense-

ñanza, así como las relaciones que existen entre los diferentes campos del saber humano”; b) gestión del trabajo del curso; pedagógica específica y habilidades de adaptarse a los modos de comprender de sus alumnos. Por todo lo anterior, los maestros necesitan de una cultura general, profesional y pedagógica actualizada, lo mismo que de una amplia experiencia práctica.

El Enseñante y el Aprendiz. Desarrollado inicialmente por Paulo Freire en su natal Brasil y luego en Chile, se extendió por todo el mundo con gran aceptación entre los sectores del profesorado más comprometidos con el cambio social. Leer y escribir, más que un fin, eran un medio para la concientización de los analfabetos de su propia realidad. De ahí que la relación vertical maestro-alumno daba lugar a otra no jerárquica y de tipo horizontal entre enseñante y aprendiz. La educación “bancaria”, que consigna el conocimiento del maestro en la cabeza del alumno o aprendiz, da paso a un aprendizaje crítico y constructivo. La formación es, entonces, un proceso dialéctico y el saber no reposa en la figura del formador. “El hombre dialógico, dice Freire (1970: 108), tiene fe en los hombre antes de encontrarse frente a frente con ellos. Esta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre

dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre

dialógico su fe en los hombres se presenta ante él, por el contrario como un desafío al cual puede responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones, puede renacer. No gratuitamente sino en la lucha por su liberación”.



BIBLIOGRAFÍA

BARBIER, J.M. (1993). La evaluación en los procesos de formación. Barcelona: Paidós-Mec.

CHAJIN Florez, Miguel (2004). Elementos para la construcción de una pedagogía dialógica. En: Ensayos Disciplinarios, revista del Centro de Investigaciones de la Universidad Autónoma del Caribe, Vol. 3 Abril-Octubre. Barranquilla, Colombia. En: <http://www.uninorte.edu.co/observatorio/upload>.

DÍAZ Barriga, Ángel (1993). "Investigación, formación y currículum. Notas para una discusión", en Cuadernos del CESU, núm. 31, UNAM, México.

FLÓREZ, Rafael (1974). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: Mc Graw Hill.

FLÓREZ, Rafael (1993). "El rigor de la Pedagogía". En: Objeto y método de la Pedagogía. Dpto. de Pedagogía, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

FLÓREZ, Rafael (1999). "Hermenéutica y Pedagogía". En: Primer Simposio Colombo-Alemania de Pedagogía. Mimeo, Dpto. de Pedagogía, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

FREIRE, P (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

GADAMER, Hans George (1993). Verdad y Método I. Salamanca: Sígueme.

GADAMER, Hans George (1994). Verdad y Método II. Salamanca: Sígueme.

HONORÉ, Bernard (1980). Para una teoría de la formación. Madrid: Narcea.

MEDINA Nelson (1991). La Crítica de la Razón como posibilidad de una fe adulta. <http://www.fraynelson.com/biblioteca/filosofia/> el 12 Mar 2006.

MINISTERIO de Educación Nacional (1996). “Aportes sobre formación de Educadores. Resultados de los precongresos”. Documento de Trabajo. Idea orientadora Nro. 21 y 22. En: Bravo Molina, Carlos Ramiro, 2002. “El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad”. Pereira: Revista de Ciencias Humanas No 30.

POBLADOR D., A. (2006). Maestro. Rialp. http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5482&cat=educacion obtenida el 27 Nov 2006 14:44:09 GMT.

QUICENO Castrillón, Humberto (1995). *Rousseau y el concepto de Formación*. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. Nro.14 _ 15..p.87

ROUSSEAU, Juan Jacobo (1971). *El Emilio o la Educación*. Barcelona: Bruguera.

UNIVERSIDAD Católica Popular del Risaralda (2003). *Proyecto Educativo Institucional. Caminamos Hacia el Sol*. Pereira.