

# La Instrucción y la Formación

---

## La Instrucción y la Formación en la Educación... entre tensiones, herencias y tradiciones<sup>20</sup>

*Henry Portela Guarín*

### *Resumen*

El escrito invita a pensar la tensión entre los conceptos de instrucción y formación, al encuentro de sus relaciones, posibilidades, diferencias, similitudes y movibilidades. No los coloca en disyuntiva, sino en diálogo y significación desde principios teóricos distintos. Ambos son conceptos que discurren en la Educación desde su propia génesis, porque los medios desde los cuales operan ciertas versiones de la instrucción, desentrañan maneras propias de pensar, sentir y vivificar la formación, es decir, tras ciertas intenciones instructivas hay unas intenciones formativas.

Así, en la racionalidad técnica y en la racionalidad crítica hay intenciones formativas e instructivas diferentes, propias de un contexto social, político y económico, en el que la condición de lo humano juega sus propias expectativas, necesidades y aprensiones culturales, en la primera, domina una concepción desde el hacer; en la otra, desde el sentir, el pensar y el realizar. El artículo sugiere mirar cómo se tejen la instrucción y la formación desde sus propias tramas de significación y comprensión y desde el propio diálogo de racionalidades como configuración de sentidos.

*Palabras clave:* Formación – Instrucción – Racionalidad técnica y Racionalidad crítica.

---

<sup>20</sup> Estas reflexiones se desarrollan en el escenario de mi tesis doctoral “La formación de educadores en la Universidad de Caldas a partir de la reforma curricular de 1998... Trayectos y Sentidos”.

## Summary

The text is inviting us to think about tenseness between concepts, looking for its relationships, possibilities, differences, similarities and motilities, is not putting them in disjunctive, but in dialogue and significance from different theoretical principles. Instruction and training are concepts which pass down Education from its own genesis, due to the ways since which some versions of instruction operate, unravel proper ways of thinking, feeling and making lively training, meaning there are teaching intentions besides some instructive ones.

As a consequence, in technical and critical rationality, there are different teaching and instructive intentions, related to a social, politic and economical context in which human condition plays his proper expectations, necessities and cultural apprehensions; in the first one, a conception from the facts prevails; in the other, from feelings, thought and facts. The article suggests looking upon how the instruction and teaching are woven from their proper plots of signification and comprehension, and from the proper rationalities dialogue as a configuration of senses.

*Key words: Teaching – Instruction – Technical Rationality – Critical Rationality.*

## *La tensión entre racionalidad técnica y racionalidad crítica*

En la perspectiva positivista, la educación es *“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica”* (Durkheim, 1989: 70), realidad de un orden único en la que todo lo que ocurre responde a un orden natural que hay que descubrir, conocer y aceptar.

El ser humano no es el constructor de la realidad social, de tal suerte que hay un inmovilismo, no hay problematización porque el conocimiento ya está dado y elaborado; por ello niega la intervención del sujeto en su construcción, va de lo simple a lo complejo y así se desaprovechan métodos de estudio como la dialéctica, la deducción, la problematización, etcétera. El sujeto que aprende en esta lógica se mantiene pasivo, sólo memoriza hechos y datos ya acontecidos, o sea que en la educación con base positivista hay mucha inflexibilidad, mentalidad cerrada, individualista y a-crítica; no permite la formulación de explicaciones que requieran un examen problemático y tampoco generalizaciones fundamentadas en juicios críticos.

Las ciencias, para transformarse en filosofía requieren ordenarse según un sistema determinado<sup>21</sup>, es decir, *“que proporcionen los primeros principios de*

<sup>21</sup> Esa herencia positivista de J. S. Mill, A. Comte y E. Durkheim, a su vez influida por Newton y Locke, desarrollada con más fuerza en el siglo XIX, hace énfasis en la búsqueda de los hechos o causas de los fenómenos sociales de manera neutral a los estados subjetivos de los seres humanos, de carácter cuantitativo, por tanto asumiendo los elementos o factores sociales como cosas.

*todas nuestras nociones colocadas en el orden verdaderamente natural” (Comte, 1979:39). Todo un método fundamentado en un postulado de la invariabilidad de las leyes físicas universales y válidas, de tal manera que el hombre debe resignarse y no puede cambiar el orden social establecido; el pensamiento se remite a los hechos, la experiencia al conocimiento supremo y al método de la observación y la comparación “...la verdadera libertad puede consistir, sin duda, más que en la sumisión racional al predominio único, convenientemente constatado de las leyes fundamentales de la naturaleza, al abrigo de toda arbitrariedad de ordenamiento personal” (Comte, 1978: 39).*

La alternativa del espíritu humano recorre los siguientes momentos: fetichista o teológica, en que los hombres explican la realidad a través de acciones; la metafísica, explica esta realidad por medio de principios generales y abstractos; y la positiva o científica, observa la realidad, analiza los hechos, encuentra leyes generales necesarias de los fenómenos naturales y humanos, y elabora una ciencia de la sociedad denominada la física social o sociología, que sirve de fundamento positivo o científico para la acción individual de sentido moral y para la acción colectiva de sentido político como finalidad del progreso humano (Comte, 1978).

En general, la educación adoptó una línea sociológica funcionalista (Durkheim, 1989) dado que en sus juicios se plantea que las transformaciones en los sistemas educativos son el resultado de los cambios económicos y sociales externos en la sociedad, considerada globalmente; las estructuras educativas y sus contenidos culturales guardan estrecha relación con las necesidades de la sociedad en una dialéctica sociedad orgánica – sociedad inorgánica, en que se manifiesta la necesidad de una mayor individualización, con lo cual la pedagogía y la organización escolar tienen que cambiar. Desde estos lineamientos es comprensible el carácter práctico de las instituciones sociales y no tanto su carácter teórico, en las cuales la educación como proceso, se mira desde afuera como una cosa que crea las personas, de tal manera que los seres educados terminan asumiendo una relación de sumisión ideológica desde aquellos centros de poder que imponen la legitimidad de una determinada cultura o forma de vida.

La educación asume un conjunto de prácticas, de costumbres y hábitos independientes de las voluntades individuales presentes en el proceso, dada la injerencia directa y homogeneizante de las generaciones adultas sobre las jóvenes, preocupadas no tanto por el desarrollo de las habilidades y potencialidades de cada individuo, sino por aquellas capacidades y habilidades que precisa la sociedad. Tras la idea de preservar la existencia se repiten similitudes en las formas de pensar, actuar y acatar las normas; todo ello porque la sociedad ya está creada y el papel del ser humano es perpetuar y reproducir ese sistema social, en otras palabras, el ser humano está condicionado para acatar los roles sociales y sus funciones que ya están preestablecidos acríticamente.

En ese panorama, se evidencia la pasividad del educando y la ascendencia del educador perpetuando pautas de comportamiento y valores en una forma de educar que transfiere ideas morales de la sociedad, de ahí la sumisión y la voluntad que se doblega ante la autoridad. La pedagogía es reflexión aplicada

lo más metódicamente posible a las cosas de la educación con miras a regular su desarrollo; se manifiesta un proceso de elaboración de una propuesta ideológica que considera que el fin de la educación es *formar* al ser humano para su vida futura con valores como el orden y el progreso, toda una concepción contemplativa de las necesidades e intereses de los grupos humanos para su conservación y preservación, sin la más mínima consideración a la autonomía y la interlocución propositiva del profesor y el estudiante.

Todo un sentido particular de lo humano en que se cosifica su condición en un escenario utilitarista en el que los sueños e imaginarios de los sujetos se abstraen en una realidad objetiva, por tanto, es eminentemente *instruccionista* en el sentido de patentar discursos y valores en los seres humanos de una manera contemplativa e impositiva. Es una formación que fragmenta en tanto limita su capacidad crítica, creativa y relega la subjetividad por la primacía de la objetividad.

La racionalidad crítica desde diferentes fuentes, la *teoría crítica*<sup>22</sup> una de ellas, es referencia obligada para el estudio de la sociedad y la cultura del siglo XX, dado que la filosofía, la razón, la autoridad, el Estado, el poder, el arte, la cultura, la ciencia, la religión, la educación, etc., constituyen la amplia gama de temáticas consideradas en contra de un ideal totalitario que reproducía lo establecido bajo la mácula de un sistema social capitalista.

La teoría crítica<sup>23</sup> aborda la subjetivación, confronta la pérdida de la tradición sociocultural, la fragmentación del pensamiento y el carácter instrumental de la racionalidad moderna de Occidente –racionalidad científico-técnica– y se constituye en una intención colectiva de ir más allá de los límites de la formalización y abstracción de la razón impuesta por la teoría tradicional, identificada con una realidad a ultranza desde procesos de descripción y de evaluación, en una perspectiva eminentemente fáctica, totalitaria, autoritaria y promulgada desde propuestas políticas de esa estirpe.

Reprueba las formas de racionalidad que unen ciencia y tecnología bajo el carácter de dominación y subordinación de la conciencia y las acciones humanas a los imperativos de leyes universales, la teoría crítica propugna por una sociedad justa que interiorice los hechos tal como surgen del trabajo en la sociedad, con distintas expresiones inter-subjetivas en oposición a formas

---

<sup>22</sup> La teoría surgió de la Escuela de Frankfurt, como se denominó el grupo de filósofos alemanes, componentes del Instituto para la Investigación Social. El Instituto, fundado en 1922, pretendía orientarse hacia estudios marxistas; bajo la dirección de Max Horkheimer, que sustituyó en 1931 al primer director, programó metódicamente investigaciones inter disciplinares de filósofos, sociólogos, economistas, historiadores y psicólogos, con predominio de la filosofía. El grupo primitivo, estaba constituido fundamentalmente por Horkheimer, Löwenthal, Adorno, Fromm, H. Marcuse. De ellos surgió la llamada "teoría crítica", núcleo filosófico de la Escuela. Tras la muerte de Adorno, en 1969 –la de Horkheimer ocurre en 1973– acaba la primera época de la escuela de Frankfurt. Jürgen Habermas es el principal representante de la segunda.

<sup>23</sup> La racionalidad crítica se aborda bajo diferentes nombres: la razón instrumental (Max Horkheimer 1895-1973); la razón unidimensional (Herbert Marcuse 1898-1980) y la razón identificante (Theodoro Adorno 1903-1969). Ellos, de origen judío, emigraron de Alemania en 1933; su maestro Walter Benjamin, perseguido por la SS (Gestapo), se suicida cuando intentaba huir hacia España en 1940. Se desarrolla la Teoría Crítica a partir del dolor físico al que están expuestos los individuos ante la irracionalidad y el inhumanismo, la "Nueva Barbarie", que llegó a su climax en los campos de concentración de Auschwitz. La teoría Crítica está alentada en evitar que dicho episodio nazista se repita.

tradicionales teóricas: *“La profesión del crítico es la lucha a la que pertenece su pensamiento, y no el pensamiento como algo independiente o que se puede separar de la lucha [...] Lo que la teoría tradicional puede admitir sin más como existente; todas estas exigencias, por las que la propia ciencia no se suele preocupar, quedan puestas en cuestión por el pensamiento crítico (Horkheimer, 2000: 51).*

La racionalidad instrumental de carácter lógico, se adhiere a la razón con la intención de definir fines y medios, por eso la *teoría crítica* es afrenta a todas las formas de ideología y dominio que aparecen en la sociedad actual, históricamente derivadas de un concepto de razón como instrumento que persiguiendo el dominio de la naturaleza, termina por dominar al mismo hombre; la raíz irracional de esta razón endiosada durante la etapa de la Ilustración, se ha mostrado de forma ostentosa a través de los diversos fascismos y nazismos del presente; la finalidad de la teoría consiste en *“la emancipación del hombre de la esclavitud”* (Horkheimer y Adorno, 2001: 41-50).

Según estos autores, la crisis de la razón tiene lugar cuando la sociedad se vuelve más racionalizada: la razón pierde su facultad crítica en la búsqueda de la armonía social y se convierte en un instrumento de la sociedad existente porque se interesa exclusivamente por los instrumentos o herramientas y calcula el camino más eficaz para lograr un objetivo determinado<sup>24</sup>.

La racionalidad instrumental gira en dos aspectos: *el teórico*, en el dominio de la lógica y el formalismo, donde el pensamiento lógico formal determina los medios conceptuales y encadenamientos necesarios para establecer una verdad, y *el práctico*, bajo el dominio de la técnica que determina los medios físicos y eficaces con el fin de realizar concretamente un objetivo, donde la razón se convierte en un simple medio auxiliar del aparato económico omnicompreensivo.

La racionalidad crítica cuestiona la administración totalitaria de la vida humana y de la naturaleza por parte de una sociedad contemporánea que todo lo regula y lo controla automáticamente, a través de procedimientos técnicos y tecnológicos. Es la destrucción de la autonomía del sujeto; la administración y la automatización social son los costos de dicha racionalización sin que por ello se desconozcan los aspectos positivos propios del progreso y de la vida productiva: *“Hemos llegado a la convicción de que la sociedad se desarrollará hacia un mundo administrado totalitariamente, donde todo será regulado, ¡todo! ... tanto si se trata de la administración del Estado, como de la regulación del tráfico o de la regulación del consumo, es toda una tendencia inmanente en el desarrollo de la humanidad”* (Horkheimer, 1995: 59).

La razón unidimensional ubica la racionalidad científico-técnica como dominación impersonal, objetiva y sistémica; un totalitarismo que no da espacio a contradicciones, una inutilización de la vida valorativa sin fines culturales, sólo proyectos sociales y civilizatorios sujetos a lo instrumental, lo técnico y

<sup>24</sup> Si bien existen diferencias significativas entre Adorno, Horkheimer y Marcuse, en su denuncia a la racionalidad positivista, sus ideas convergen respecto a la heteronomía que existe detrás de esa racionalidad, y en la necesidad del desarrollo de la conciencia crítica colectiva y una posición que suponga un discurso de oposición y de no-identidad como una precondition para la emancipación.

lo científico, anulando las posibilidades de autonomía. Son nuevas formas de la dominación política que en vez de liberar el ser humano lo oprimen, dado el peso de una aparente racionalidad en un mundo obnubilado ante la tecnología y la ciencia y, con ello, una condición epistemológica y sociopolítica de verdades ahistóricas, formales, singulares y minimizadoras de los objetos de conocimiento a mero cálculo, es la razón a lo particular y concreto (Marcuse, 1995).

La razón identificante cuestiona cómo la dominación del sistema técnico económico se superpone al desarrollo del propio hombre, por eso la razón identificante que desarrolla Hegel como positivismo absolutizante lo que hace es reducir la razón al modelo metodológico de las ciencias naturales. En general, la teoría crítica con Habermas (1987) adquiere una mayor dimensión explicativa e interpretativa sobre la vida socio-cultural moderna, desde estudios de la vida lingüística y de la acción histórica del hombre para la construcción de una teoría de la sociedad occidental moderna en la que se da apertura a lo epistemológico, productivo, político y ético, a la ampliación del marco de referencia con una mayor contextualización, con otros planteamientos, sin generar ni contradicción, ni corrección, ni cambio sustancial de sentido en sus tesis.

El cuestionamiento se centra fundamentalmente en el crecimiento desmesurado de la racionalidad instrumental en el mundo contemporáneo y en el apabullamiento de la razón subjetiva que debe guiar a la humanidad con relación a los fines a perseguir ante el peso de la razón instrumental que sólo se ocupa técnicamente de ajustar la relación entre medios y fines.

Pero la mentalidad moderna no sólo supone que el hombre es la criatura perfecta, que todo debe definirse con respecto a ella, que el planeta es su depósito ilimitado e inagotable de recursos, que el futuro es el escenario exclusivo de su confort y de su felicidad, que todos los órdenes de la vida le deben sumisión y tributo, que toda materia le está irrestrictamente ofrecida, sino que ha convertido la ilusión del progreso natural en el fundamento de otra ilusión: *“la de que todo en la historia está gobernado por la ley del progreso [...] si la técnica y la industria nos imponen cada día un ritmo más desaforado y urgente en la vida, en el trabajo, en los viajes, en el placer, en la música, un ritmo que excluyó lo divino, y que pronto excluirá lo humano, bienvenido el progreso”* (Ospina, 2.001: 47-48).

Es la preeminencia de la teoría de la ciencia positivista a la manera de la racionalidad instrumental objetivista y aséptica; el vacío de un conocimiento que requiere posesionarse como conjunto de saberes que acompañen y hagan posible la acción humana; positivismo que ha desplazado al sujeto cognoscente de toda intervención creativa en el proceso de conocimiento y ha puesto en su lugar al método de investigación a partir de una teoría de la ciencia que refrenda y defiende el monismo metodológico con el cual pretende introducir sus criterios objetivistas y *desinteresados* en el ámbito de las ciencias sociales; el resultado de esta invasión metodológica es que las ciencias sociales quedan neutralizadas al partir de un marco operativo demasiado estrecho como para captar las complejidades de su objeto de estudio.

Esa manera de asumir el totalitarismo ideológico de la racionalidad científico-técnica en la vida social contemporánea, restringe a su mínima

expresión la acción política y cultural del hombre actual; por eso, la propuesta de la racionalidad comunicativa pretende que la interacción lingüística posibilite proyectos para llegar a acuerdos para la solución de los problemas del hombre.

No se trata de renunciar a la ciencia y la tecnología a pesar de la dominación que imprime dada la importancia para el desarrollo humano, lo que hay que mejorar es la actitud que se ha tenido frente a ellas y la implementación de valores que transformen la relación del hombre occidental con la racionalidad científico-técnica a partir de una nueva correspondencia del hombre con la naturaleza y una libre comunicación entre los seres humanos.

La racionalidad instrumental induce la actividad humana hacia capacidades insospechadas en la esfera productiva, convirtiéndola en una fuerza legitimadora del sistema que ella misma se ha encargado de construir, fortalecer y evidenciar desde los modos de producción económicos, científicos y comerciales, en pos de la eficiencia y la economía de esfuerzo a cualquier nivel; de la misma manera esta racionalidad traslapa las contradicciones, las críticas, las diferencias, las sospechas, las negaciones en las ideologías y en las relaciones políticas; es la técnica convertida en un mecanismo universal de producción que estereotipa un estilo de asumir la cultura y de totalizar la historia.

Dos conceptos son fundamentales en la racionalidad crítica: el *trabajo* y la *interacción*. El trabajo es más de administración, de organización, de producción social y creación de instituciones sociales con base en proyectos y programas de carácter político, legislativo, judicial, de salud y educativo, entre otros; así, por perseguir fines es planificado y sistematizado, se rige por la razón instrumental y se apega a reglas técnicas en aras de la eficiencia y la productividad (Habermas, 1987).

La interacción se fundamenta en la acción comunicativa que juega fundamentalmente al símbolo y la sujeción de las normas como reconocimientos inter-subjetivos; es hablar de objetividad y sentido como productos de la intercomunicación simbólica cotidiana legitimada en el ejercicio diario consensuado tácitamente y en el comportamiento social subjetivo e inter-subjetivo; ahí radica la diferencia con las normas técnicas y las estrategias de trabajo a las que se les exige enunciados empíricamente válidos. Por eso la racionalización es fusión indisoluble del trabajo y la interacción desde dos procesos que tienen sus propios comportamientos; no se trata de generar imposiciones de la razón técnica de una manera unidimensional y totalizadora.

La racionalidad científico-técnica se expresa, entonces, como innovaciones tecnológicas, procedimientos de trabajo racional, racionalización de salarios, estudios técnicos sobre el mercado y potenciales consumidores, etc.; la tecnocracia se convierte así en todo un estilo de vida, toda una ideología política que se enquistas en las relaciones humanas, en sus conciencias, en la cultura, en el trabajo, todo ello sujeto a fines y a meras adaptaciones a reglas técnicas y dispositivos tecnológicos. Por eso, ¿dónde queda el proceso?, ¿dónde la creatividad individual y colectiva?, ¿dónde su inter-subjetividad e intra-subjetividad?, ¿dónde sus expectativas y sueños?

El problema de la tecnología no es un problema de carácter técnico sino sociopolítico en el que se entretajan problemas sociales, políticos, culturales y éticos de nuestro tiempo, que la sola tecnología no va a remediar porque son acciones instrumentales regidas por reglas técnicas desde un saber empírico; pronósticos sobre sucesos observables de carácter físico o sociales que pueden resultar verdaderos o falsos; dichos comportamientos se orientan con estrategias de carácter analítico, o sea, que implican deducciones a partir de reglas de preferencias, sistemas de valores y máximas generales, enunciados que pueden estar bien o mal deducidos (Habermas, 1996).

Este aprendizaje a través de reglas de acción racional con respeto a fines, nos provee de la disciplina que representa las habilidades, la internalización de normas de comportamiento, nos dota de la disciplina que representa las estructuras de la personalidad. Las habilidades nos capacitan para resolver problemas y las motivaciones nos permiten practicar la conformidad con las normas (Habermas, 1996).

En esta huella de la racionalidad técnica la pregunta por la formación, desde el pensamiento de Gadamer, carece de sentido en lo humano, no se vive la relación hombre-naturaleza como autopoiesis (Maturana, 2002)<sup>25</sup>, porque circula una perspectiva reduccionista que refleja la sociedad industrial revertida en el aula como tecnología educativa o como diseño positivista a la manera de la física social de la que hablaba Comte, pretendiendo explicar los fenómenos de las ciencias sociales desde las ciencias naturales; por eso la emergencia de ideales estéticos y éticos hacia la consolidación de una perspectiva integral que irrumpa contra el olvido del ser ante el mundo de la tecnociencia... “*el olvido del ser nos trajo el triunfo de los entes*” (Heidegger, 2002: 11).

La educación, acogida en la instrumentación y en la adquisición de técnicas propias de la racionalidad instrumental para *ejercitar* la docencia, no permite atender las complejas exigencias propias del educar como ámbito facilitador de aprendizajes sobre unos campos de conocimiento disciplinar específico, y su posibilidad de ser enseñados desde la reflexión permanente sobre la sociedad y la cultura.

Por eso, es necesario recuperar la voz del educador en un escenario de formación para la vida y en la vida, como actor social en compromiso con su comunidad... Una voz creativa, líder, dispuesta a alimentar un proyecto histórico y cultural en el que se reconozcan las inter-subjetividades humanas. La formación requiere pensarse desde procesos continuos que no se queden en la forma sino que vayan a la esencia, de tal manera que lo humano se reconozca verdaderamente como comprensión y reconocimiento a la diversidad de la especie humana, con sus maneras de sentir, pensar y soñar.

Ante el reduccionismo que impone la racionalidad instrumental con un modelo de transmisión centrado en la formación profesional, “hoy más que nunca se exige que las tareas de formar y producir investigaciones se realicen

---

<sup>25</sup> Autopoiesis, es un concepto que asume Maturana para explicar que todo lo que pasa a los seres vivos tiene que ver con ellos y no con otras cosas; proviene de dos raíces griegas: *auto* que quiere decir sí mismo y *poiein*, que significa producir.

de manera articulada para hacer frente a los retos impuestos por la dinámica del conocimiento en el marco de sus exigencias éticas, sociales, culturales y de rigor científico” (Formación de profesores de educación superior. Programa nacional, 2000: 21).

El reduccionismo técnico instrumentalista, ya sea por ignorancia, o por perversión, conduce inevitablemente a desligar la forma del contenido, los procesos de formación con los resultados, el aprendizaje del desarrollo, la teoría de la práctica, la educación y la sociedad (Gómez, 2001).

Se recuerda el origen del currículo proveniente de los discursos de la planificación y del desarrollo propios de los países industrializados, especialmente Estados Unidos en los años 50, preocupado por una reforma radical y conservadora de la educación para América Latina, bajo el impacto de esas fuerzas externas producidas por la expansión económica mundial y por las corrientes inmigratorias que dieron lugar a una creciente movilización y diferenciación social.

Así se va marcando una tradición en que se perpetúan estilos de vida, modos de producción, sistemas económicos impositivos y políticas educativas que regulan esta realidad en la que difícilmente se observan cambios entre lo tradicional y lo moderno.

Los factores tradicionales parecían crear en las estructuras sociales, inmovilidades que detenían o reducían las innovaciones, aunque otras veces la tradición parecía abrir las puertas a la tradicionalización de la innovación al transformar características exógenas de vida social en otras parcialmente endógenas, y de este modo en una relación viviente y continua con el pasado. (Apter, 1971).

Esa tradición se muestra en el currículo colombiano en las últimas cuatro décadas como legado *“taylorista en tanto organización científica del trabajo en que el management y el training, de origen anglosajón, se replican en la educación al estilo de las fábricas, empresas y el ejército a principios del siglo anterior, con la pretensión de la eficacia, la rentabilidad, el control social, la homogeneización de los grupos humanos”* (Martínez, Noguera, & Castro, 2003: 71).

*“Indica también la conversión del currículo en uno de los campos tecnológicos de mayor desarrollo dentro del ámbito de las tecnologías humanas... tecnología de la instrucción, del adiestramiento y del training, trasladadas al campo de la educación a través de la transformación de las conductas de los alumnos por medio de procesos de enseñanza-aprendizaje desde el diseño instruccional en que la evaluación era revisión, medición y control permanente del proceso”* (Martínez, Noguera, & Castro, 2003: 122-124).

El diseño instruccional como expresión de esa racionalidad en la educación, tiene que ver con el mejoramiento, la comprensión y la aplicación de métodos para producir los cambios deseados en el conocimiento y en las destrezas de los estudiantes para cubrir *eficazmente* el contenido del curso a través de un currículo o un plan de capacitación docente regido por una lógica

corporativa de los propios formadores y por otro lado, por la lógica de las disciplinas que intervienen en la formación, en este caso reducidas a transmisión certera de conocimientos, aprendizajes reducidos a repeticiones ausentes de estrategias de indagación y de análisis de contexto.

Algunas características del diseño instruccional son: las magnitudes didácticas fundamentales centradas en el educando y sus actividades de aprendizaje; las acciones didácticas se consideran como desarrollo, configuración de ambientes de aprendizaje y tareas de aprendizaje; los sistemas de enseñanza-aprendizaje son considerados productos reproducibles de procesos de desarrollo fundados y comprobados científicamente; la calidad didáctica se define por su funcionalidad, trascendencia y calidad de vida.

Así lo curricular se minimiza en experiencias de aprendizaje planificadas como ruta de responsabilidades escolares en tanto definición de contenidos, conjunto de conocimientos o materias con planes predefinidos con sus objetivos especificados y terminales, tareas, destrezas hacia un cambio de conducta con toda una sumatoria de aprendizajes o resultados. Es un currículo que se limita a un supuesto modelo que distorsiona y pervierte el sentido de la formación por estar centrado en las adquisiciones en las cuales la conducta útil: *“Reduce la formación a sólo aprendizajes en su acepción más estricta (...) y la didáctica racional a progresiones, adiestramientos sistemáticos y controles en cada etapa. Se ajusta a una lógica externa, que plantea la formación como preparatoria a la actividad profesional (o para la introducción de nuevas prácticas), es decir, anterior a ella y que se ajusta a requisitos presupuestos. Es una práctica predeterminada, preocupada por los contenidos, inspirada en el conductismo y la pedagogía por objetivos, en los cuales la preevaluación, la actividad de aprendizaje y la post-evaluación son recurrentes”* (Ferry, 1991: 70).

Estas perspectivas curriculares de carácter logo-céntrico con un infinito teórico que se quiere resaltar, no permiten comprender la irrenunciable dimensión formativa de lo educativo en que la sola acumulación de información no permea el amplio espectro de lo humano como horizonte de realización y desentrañamiento de nuestras propias realidades desde auto-reconocimientos, miradas retrospectivas, aconteceres múltiples que permitan resignificar mundos valiosos inmersos en nuestro bagaje cultural para comprender y legitimar nuestras maneras de sentir, pensar, soñar y concebir la educación.

La instrucción es parte del proceso educativo, la tendencia es hacia la educación sin relegar la instrucción. El imperio de la instrucción en el ocaso del siglo XX, es la forma más cómoda y defendida en la mayoría de las instituciones escolares, una enseñanza reiterada, organizada y desempeñada a la manera de función intelectual atenta tan sólo a la inteligencia del alumno y no a la integridad de su naturaleza, ni a despertar las energías radicales de su ser, ni a dirigir la formación de los sentimientos, de su moralidad y de su carácter; al salir de la institución educativa acaba para él toda educación en las aulas donde sólo la instrucción material impera (Giner, 1915).

Se absorbe la educación, en la mera instrucción, cuando se orienta primordialmente al estudio de contenidos que el alumno debe aprender para luego demostrar por medio de un examen, lo que acumula a veces de manera acrítica

o memorista... se reduce de esta forma la tarea de educar a la de instruir. Sin negar la eficacia educativa de la instrucción, no se puede omitir que no basta ser instruido para vivir en las condiciones que se presuponen cuando se reclama una buena educación; el proceso educativo constituye una unidad de influencias que abarca todas las esferas del desarrollo del educando: cognitiva, afectiva, volitiva, física. Admite así un sistema integrador de múltiples influencias que aunque en algunos momentos se dirige con mayor énfasis a una esfera en particular o a un componente específico de esta en mayor o menor medida, también se implican las esferas restantes.

Se adjudica como error tomar la mera instrucción por toda la educación; generalmente en esta concepción se inscriben maestros, educandos y comunidad preocupados sólo de exterioridades, inducidos por esa confusión de conceptos a una educación como adquisición de muchos conocimientos en poco tiempo, sin comprender otras dimensiones necesarias para formar al hombre, con lo cual la educación es mutilada.

Esta carencia manifiesta en el horizonte de la vida de los sujetos tiene su origen en la misma escuela preocupada más por instruir, por desalojar la enseñanza de su carácter formativo, al revestirla de una didáctica para la memorización y la repetición con lo que la educación –verdadera–, la que estimula la voluntad, el carácter, el compromiso ético, forma los modales, las costumbres, perfecciona y ennoblece todo nuestro ser, queda cuando no nula por completo, reducida a su mínima, más estrecha y más vacía expresión (Costa, 1916).

Así, los conceptos de formación e instrucción están cargados de sesgos ideológicos, políticos y culturales propios en una educación tan matizada de herencias y tradiciones que perduran, se apropian o se tornan temporales; de ahí la importancia caracterizarlos con la intención de generar como ruptura y realización, una nueva configuración protagónica de los educadores, de tal manera que adopte como papel referente la formación en sus más significativas tradiciones y en sus más promisorias visiones.

## *Una tensión en escenarios distintos*

Pensar entonces, la tensión de la instrucción y la formación en su resolución dialéctica, valga decir en el discernimiento de zonas autónomas en cada una, de fronteras comunes y de oposiciones radicales, permite comprender su esencia en el marco de dos escenarios:

En el escenario de la racionalidad técnica se concibe la instrucción desde la prescripción, la norma, el contenido, la capacitación en una relación unidireccional y en una evaluación como producto; toda una configuración de la experticia de algunos, pero a la cual le falta el compromiso del diálogo, la comprensión y una pedagogía reflexiva que se construya en contextos de alteridad; aquí la formación en tanto interioridad del ser, es pensada en términos de inculcación de valores como la obediencia, heteronomía, individualismo, competencia, adquisición, acumulación de información y repeticionismo.

Por tanto, la formación son fragmentos de vida, es para una intencionalidad humana operativa, hacedora, es una manera de percepción en que la realidad se mueve en la relación sujeto-objeto.

Esta tensión de la formación y la instrucción en la racionalidad técnica se mueve entre los hilos funcionalistas que fragmentan el ser humano, desde herencias cartesianas como los dualismos y los universalismos epistemológicos en los que la explicación es de primer nivel, o sea, que la condición de lo humano está más en el hacer, en tanto externalidad del ser... en este ámbito se magnifica la instrucción.

En el escenario de la racionalidad crítica la instrucción posibilita el encuentro, la construcción mutua, la apertura dialéctica, asume contenidos, capacita, evalúa, conjetura, concibe ciencia, pero su perspectiva es más de alteridad, de reconocimiento mutuo, de abducción paradigmática, de posibilidades humanas, de pedagogías hedonistas y participativas; así, la formación no se ciñe al cúmulo de las respuestas posibles sino de las preguntas permanentes, de las autonomías en las formas de pensar, sentir y soñar, permite auscultar en mi interioridad como posibilidad permanente, asume toma de distancia y promueve nuevos acercamientos con mi mismidad.

Esta tensión instrucción-formación en la racionalidad crítica, es entramado dialéctico, en donde el ser humano se concibe como un todo que potencia su condición en su perspectiva monista e integral, porque abre la brecha al discurrir de horizontes de significación en escenarios diversos de la ciencia, de la complejidad, de las inter-disciplinas, de la incertidumbre en continuo proceso de interpretación del mundo de la vida desde la pregunta por el ser... en este ámbito se magnifica la formación.

## *Una tensión para un solo escenario de voces y criterios compartidos*

Cuando se hace alusión a un solo escenario, se quiere decir que no necesariamente se inscribe la formación y la instrucción en una u otra racionalidad, así se evidencien ciertas relaciones, lo que se pretende es comprenderlos y compaginarlos; se trata de la simultaneidad de los conceptos sin desconocer la legitimidad y la diferenciación de uno o de otro, pero sin que se opte por uno de ellos en contra del otro, lo que se hace necesario es la definición de criterios que les permita su coexistencia desde conceptos vivos como la autonomía, las relaciones íter-subjetivas, las realidades múltiples, la alteridad como reconocimiento del otro, la plurivocidad discursiva, el currículo fenomenológico, la ruptura y realización permanente, entre otros.

Consiste en apuntarle a una complementariedad crítica que permita explorar concepciones posibles desde el reconocimiento de las distintas tendencias, siempre y cuando posibiliten la comprensión y la realización de la pregunta por el ser, porque los conceptos de formación e instrucción, históricamente, han llegado a significar cosas diametralmente opuestas; por ejemplo, los preceptos de formación anteriores o subsiguientes a Gadamer, se

han desarrollado con un sentido pragmático, producto de hitos histórico-políticos y condicionados a intereses no totalitarios de la condición humana y ajenos a ciertas tradiciones propias de las identidades culturales de los sujetos, a sus propios procesos de autonomía, a la creatividad como instancia de innovación y de interlocución como posibilidad pedagógica.

Hay concepciones de formación amparadas en la ética (Mélích), en la alteridad (Levinas), en la preparación para una profesión específica bajo la dirección de la evolución del pensamiento dirigida al mundo moral y al mundo artístico (Natorp), en las posibilidades de la historia y de la educación del género humano (Lessing), en la moralización de la humanidad (Kant), en la dimensión estética de la educación humana (Schiller), en la resolución de las disonancias en el interior de uno mismo (Holderlín), en el desplegar de las potencialidades auto-formativas (Goethe) y en el carácter dialéctico de la formación (Hegel). También en la emancipación intelectual desde dimensiones estéticas y morales, en la apertura subjetiva, en el constante devenir del ser, en la trascendencia del mero cultivo de capacidades previas, en el símbolo de una hermenéutica arraigada en lo teórico y lo práctico, en la perspectiva técnica y también espiritual y en la capacitación y adiestramiento desde un modelo para inculcar sumisión, obediencia y heteronomía.

La instrucción es función intelectual reducida a la inteligencia del alumno y no a la integridad de su naturaleza, ni al despertar de las energías radicales de su ser, ni a dirigir la formación de los sentimientos, de su moralidad y de su carácter (Giner). La instrucción es normativa, dado que formula criterios, condiciones y medios para un mejor aprendizaje (Bruner). La instrucción es la única base de la educación, altamente moral, virtuosa, contextualizada, ajena a utilitarismos, en acuerdos de la voluntad con las ideas éticas, forjando el concepto de interés como ley de la instrucción y con unos conceptos empíricos, especulativos, estéticos, sociales y religiosos (Herbart). La instrucción ceñida a la cimentación de un mundo mejor, es decir, el perfeccionamiento de la humanidad y la finitud del individuo, que no se agota en las instituciones educativas, ni en quienes las dirigen (Kant). Instrucción como comprensión y aplicación de métodos para producir los cambios deseados en el conocimiento y en las destrezas de los estudiantes, en una transmisión certera de aprendizajes reducidos a repeticiones ausentes de estrategias de indagación.

Por eso, la urgencia de hilos y puntadas propositivas para una nueva configuración protagónica de los educadores de tal manera que adopte como papel referente la formación en sus más reveladoras tradiciones y en sus más prometedores horizontes.

## Referencias

- Apter, D. (1971). *Política de modernización*. Serie Mayor Núm. 5. Buenos Aires: Paidós.
- Colombia, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2000). *Formación de Profesores de Educación Superior. Programa Nacional*. Bogotá: Ibarra, O. A, Martínez, E. Russi. & Vargas de A. Martha.
- Comte, A. (1978). *La teoría social del positivismo. Cuadernos de Causa* (10). México.
- Comte, A. (1979). *Filosofía positiva*. México: Editorial Porrúa.
- Durkheim, E. (1989). *Educación y Sociología*. México: Colofón.
- Giner de los R. Francisco (1915), Prólogo. *Ensayos sobre Educación*, Madrid: La Lectura (s.a.) B.I.L.E., año 39 (666).
- Gómez, E. (2001). La pedagogía como disciplina fundante en el proceso de formación de docentes. En: *La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios*. Tomo I. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1996). *Ciencia y técnica como Ideología* (1era reimpresión). México.
- Heidegger, M. (2002). *El ser y el tiempo* (Décima reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.
- Horkheimer, Max (1995). La teoría crítica, ayer y hoy. En: *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Barcelona: Península.
- Horkheimer M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona: Paidós.
- Marcuse, H. (1995). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Martínez, B. A., Noguera, C. E. & Castro, J. O. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro Décadas de Educación en Colombia* (2ª edición). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.