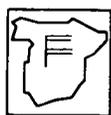


El ámbito de la formación

Joaquín G. Carrasco



Rx

El objetivo primordial del artículo estriba en describir el ámbito de la vida cotidiana como el espacio genuino de las acciones de formación. Las instituciones formales, los roles profesionales y las agencias de formación institucionalizadas intervienen en las acciones de formación en la historia reciente de la Humanidad. Durante centenares de miles de años los procesos formativos tuvieron lugar en el interior de la transacción entre los individuos y los grupos dentro de sus entornos de referencia cultural.

SUPUESTOS FUNDAMENTALES

En la tradición cultural de Occidente, o al menos si uno considera los ejes fundamentales en torno a los cuales fue instruído en temas pedagógicos e invitado a reflexionar sobre la educación, uno detecta varios mimbres que se entretegan para construir el cesto:

— Una representación del hombre, sin nombre ni lugar, dentro de la cual se confronta la propia situación y orientación del comportamiento con un ideal y prototipo de humanidad por el que la influencia educativa se torna en propuesta e intención para llegar a ser de una determinada manera. Así el discurso y la expresión de quienes hacen las propuestas se llena de ética y moral, como contenido primario.

— Una representación del hombre en la que la receptividad a la influencia se conecta a dos centros de influencia preponderantes: el período de la infancia y la adolescencia, y la condición de miembro de un grupo; la educación se posibilita sobre la doble dependencia de la infancia y la membrecía grupal. Es habitual que sea aquél período evolutivo el más presente en las preocupaciones pedagógicas y

el inconveniente fundamental previsto por los educadores a sus propuestas institucionales se puede encontrar en el *ambiente*: los miembros de la familia, los iguales del grupo, o la totalidad de los miembros del grupo de referencia cultural. Cuando la acción educativa contiene la intención valiosa y el ambiente es aparentemente el adecuado, el fracaso educacional produce solamente *desconcierto*.

— La ontología subyacente con la que se traza el discurso contiene presupuestos como los de que: la condición humana, el como es y el como ha de ser, lo proporciona la *naturaleza* del hombre y la *naturaleza* de las cosas, establecidas de una vez por todas y para siempre y para todos; lo que es bueno para el hombre se determina sin dificultad y con toda evidencia; los productos técnicos humanos son neutros éticamente —es el hombre el sujeto de la ética— y el *uso* de la técnica es el receptor de la calificación moral.

La repercusión de la técnica sobre los seres no humanos de la naturaleza no se contenían en la *previsión* moral; el planteamiento de la moralidad y los ideales de la formación son antropocéntricos; el lugar en el que se contiene y define el valor y la realidad de la formación es

la acción-inmediata (lo que se hace) y el ambiente de la misma (donde acontece y el entorno que crea, sus consecuencias inmediatas); el universo del valor es la contemporaneidad, por lo que nadie será responsable moralmente de lo que no quiso (Jonas, 1993).

ESOS SUPUESTOS NO SE CORRESPONDEN CON LAS CIRCUNSTANCIAS ACTUALES

Estos supuestos no se corresponden adecuadamente con hechos y acontecimientos históricos actuales: La movilidad de los grupos humanos contraponen en el mismo entorno *culturas diferentes*, la velocidad de las transformaciones de todo tipo y la evolución de los encuadres culturales subraya al *adulto como sujeto de formación*, la Tierra se ve gravemente afectada con los efectos del desarrollo tecnológico, los *efectos a largo plazo* se introducen en las preocupaciones, el *malestar de la cultura* no tiene un sujeto personal de referencia, los *medios* de las comunicaciones se constituyen en poderosos centros de influencia formativa, el instante y el lugar pierden protagonismo frente a la *visión global y macroscópica*, las influencias con contenido incluso valioso producen *efectos nocivos de saturación*, la interacción con el entorno institucional y real (*el escenario*) es tan poderoso agente de formación como la membrecía grupal, y la *unidad psicosomática* en la relación con el entorno juega un papel formativo tan eficaz o más que la actividad mental.

Todo esto pone sobre el tablero la necesidad de hacer coherentes los hechos con los planteamientos, invita a *volver* a pensar y a globalizar los puntos de vista y los objetivos de la formación para que ésta no se construya meramente bajo la sugerencia del momento científico-técnico-ocupacional, porque con respecto al Todo se conecta *una* ocupación y no la ocupación. El *miedo* a perder la Tierra nos impone tomar tierra y volver a replantear la formación desde la perspectiva de la vida, de la calidad de vida, en beneficio de la especie humana que debe sobrevivir.

PLANTEAMIENTO

Dos son los problemas que vamos a estudiar en este trabajo. El primero, el del *ámbito de*

la formación (educación) *dentro del conocimiento* habitual sobre la formación-educación; el segundo, el del *ámbito de la formación* (educación) *dentro de la realidad* de la formación-educación. En el primero exploramos nuestro conocimiento, en el segundo exploramos la realidad, es decir, criticamos nuestro conocimiento. En el primero estudiamos la *red semántica* (Lindsay, 1986) habitual en el conocimiento poseído, las *imágenes* dominantes y las representaciones con las que se mantiene organizada la información educacional en nuestra memoria, las cuales también funcionan como *marco-encuadre* en el que contemplamos y exploramos nuestro propio conocimiento.

El concepto y la comprensión del significado

La primera observación sobre nuestros conceptos de formación —como sobre cualesquiera otros conceptos— es que su *comprensión* se lleva a cabo mediante asociación con otros conceptos (referidos a otras cosas o a acciones) y su *definición* se construye mediante la asociación de la palabra que lo representa con otras palabras.

En nuestra memoria almacenamos conocimientos específicos sobre cosas individualizadas, acciones puntuales o acontecimientos y conocimientos genéricos o elaboraciones de *prototipos*: tipos genéricos o tipos ideales. Con estos componentes básicos se organiza la *representación* de la realidad. De tal manera, que cuando *discurrimos* sobre un campo de significados determinado, la inmediata no es explorar los referentes de los mismos, sino explorar nuestras representaciones tanto sobre casos individuales o específicos como sobre prototipos, nuestras redes semánticas dominantes. Ello es lo mismo que decir que la *representación* (campo subjetivo) ofrece la inmediata oportunidad de inferir las propiedades de los acontecimientos a los que asistimos como actores a partir de las propiedades que contienen los *prototipos* de nuestras representaciones dominantes. En muchas obras sobre educación y formación a estas representaciones, a la que expresa e investiga el autor de este texto, a la alternativa que proponen, la denominan *modelo y/o paradigma*. Ello origina confusión porque se quiere

decir lo contrario de lo que se expresa. El modelo y paradigma son estables y compartidos, indican la representación dominante para un campo de conocimientos determinado en el grupo de investigadores que lo cultivan; mientras que en los casos aludidos se suele hablar de *mi modelo* o *el modelo de fulano de tal*. En estos casos estamos hablando de *puntos de vista* y de representaciones. Aunque cueste, en Pedagogía hay que ir trazando mejor la geografía lógica de nuestros conceptos.

Tampoco debemos olvidar que nuestras representaciones de prototipos se codifican y organizan en forma de red jerárquica en la que intervienen redes de resíduos de experiencias sensoriales de todo tipo, y de experiencias emocionales y motóricas. De ahí que las elaboraciones intelectuales queden afectadas a partir de la experiencia vital de los individuos, sobre todo cuando la realidad sobre la que pretendemos *re-reflexionar* pertenece no al mundo de las cosas, sino al mundo de la vida.

La significación del aprendizaje

La psicología de la cognición ha puesto de manifiesto que cuando aprendemos nuevos conceptos los *ancajamos* en el conocimiento poseído. Este término alude al hecho de que se introducen y organizan dentro de lo que se tiene y que pueden dar lugar a nuevas organizaciones o representaciones. Que ello tenga lugar lo manifiesta incluso el tiempo de reacción, hay anclajes que tienen más o menos dificultad (Lindsay, 1986). Que aceptemos estas observaciones no implica que se acepte íntegra y exclusivamente el *paradigma* de la psicología cognitiva: que todas las experiencias son computacionales y que toda la experiencia humana es procesamiento de información computacional. Estimo que en teoría de la educación se ha descuidado el papel del deseo y la importancia del afecto y la emoción: en definitiva, la educación de la sensibilidad.

Una perspectiva más amplia del *anclaje*, de la representación de este proceso, la analiza Erving Goffman introduciendo los conceptos de *marco-encuadre* o *esquema interpretativo*. Refiere el autor que deben considerarse *cuadros primarios* dos categorías diferentes de los mismos: *naturales*, si se refieren a acontecimientos para

los que tenemos la impresión de que de principio a fin se producen por determinantes en los que no interviene la conciencia, y *encuadres sociales* si requieren actividad y *agentes* humanos; estaríamos ante la diferenciación de acontecimientos naturales y acontecimientos sociales. Estos segundos implican motivos e intenciones (Goffman, 1991). Advierte Goffman, superando la perspectiva meramente de procesamiento de la información, que los «encuadres (cuadros-marcos) no son únicamente esquemas mentales sino que corresponden a la manera en la que también la actividad se organiza, especialmente aquella que requiere agentes sociales» (García Carrasco, 1993): no se elaboran meramente a partir del pensamiento sino a partir también de la acción. De ahí la importancia que tiene en el análisis de los procesos reales de la educación el estudio de las *teorías personales* de los agentes educacionales y las pautas de acción; porque contienen las representaciones desde las que los actores deciden y orientan, *pilotan*, sus decisiones y su actividad. Cambiarlos implica hacer que piensen otras cosas y que actúen de otra manera; sin embargo, la acción no es consecuencia del pensamiento, no es la conclusión de un silogismo, la lógica del discurso no contiene la lógica de la acción. En las decisiones de innovar y reformar la enseñanza deben tenerse en cuenta previsiones para incidir en los discursos, y pensamientos y previsiones para incidir en la configuración del *puesto de trabajo* (García Carrasco, 1993).

LOS ENCUADRES DE LA FORMACION

La representación y el encuadre de la formación-educación

El más somero análisis de los encuadres desde los que nos representamos el proceso de la formación manifiesta la ambigüedad interna del término educación; en él se contienen *dos ámbitos* de procesos de naturaleza diferente, por más que presenten un objetivo general común. Los dos ámbitos de procesos son: (i) aquellos que tienen lugar y se originan en el sistema de interacciones entre el individuo y su entorno —entorno que conforman todos los componentes del medio: entes físicos, biológicos y

miembros de su propia especie— entendiendo éste no sólo bajo el punto de vista de la *fragmentación* que los hace aparecer como *elementos*, sino también bajo el punto de vista que los ofrece como sistemas : paisaje, ecosistema, sociotopo, organización social, instituciones, parentesco, cultura...;(ii) y aquellos que por la complejidad de las estructuras sistémicas que la civilización va aflorando terminan por hacer emerger *instituciones, roles, sistemas de enseñanza* (convalidaciones) y hasta nuevas exigencias y decisiones para la actividad educacional dentro de la vida cotidiana; es decir cursos de acción orientados intencionadamente a producir influencias educacionales. Estos dos encuadres generales se contienen en la arqueología e historia del mismo vocabulario educacional.

Encuadres cultos y encuadres populares

El Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana (Corominas, 1976) no encuentra documentada la voz educación en castellano hasta 1623 (Minsheu) y 1640 con Saavedra Fajardo. Hasta entonces las palabras que dominaban eran las de *criar* y *crianza* (sacar adelante), *adoctrinar* (doctrino), *discipular* (disciplina y discípulo)(Lerena, 1983).

Decía Ortega que las palabras son los nichos en los que anidan las ideas. Pues bien , la palabra educación, es un neologismo que generalizan los hombres cultos a partir de la energía significativa que contiene su etimología. (i) De un lado *educare* contenía la idea de cuidado, criar, hacer crecer, alimentar; (ii) y también la de *sacar afuera* , ayudar a que salga lo que el hombre lleva dentro o aquello a lo que podría llegar si los ideales de la humanidad pudieran formarse en él. En el primitivo castellano, en vez de esta visión abstracta y metafísica, queda patente el *realismo* que nos habla de bien criado, para lo que es esencial el entorno con el que puede interactuar o *apropiarse* y que definirá al tiempo aquello a lo que se puede acceder y la condición de aquello a lo que accede; es decir, la diferencia, su identidad cultural.

La «Enciclopedie», en la voz *éducation*, abre el artículo con la siguiente apostilla:» término abstracto y metafísico»; para , a continuación añadir sus concreciones históricas:» cést le soin que l'on prend de nourrir, d'élever et d'instruir

les enfans; ainsi l'éducation a pour objets, 1° la santé e la bonne conformation du corps; 2° ce qui regarde la droiture et l'instruction de l'esprit; 3° le meurs, c'est-à-dire la conduite de la vie, et les qualités sociales». Cabría esperar que inmediatamente se comenzaran a estudiar los «soin» ,cuidados, y las mediaciones corporales (salud, satisfacción, afectos-afectividad)...; sin embargo, inmediatamente cae en el mismo «olvido», característico de la perspectiva de un adulto que reflexiona, «deben formar un día la sociedad». El Yo y el nosotros pasa al olvido y la transacción integral con el entorno se absorbe y disuelve en la más particular de los proyectos sociales.

El encuadre de la formación en el lenguaje coloquial

En el coloquio llano, no es la palabra formación la de uso más frecuente. Cuando se tiene que aludir a cuestiones culturales, en tanto que calidades adquiridas y ejercitadas por los sujetos, es la palabra educación la de empleo habitual, hoy.

Pero, en el discurso educacional de gente de oficio docente, la palabra que más intención contiene, la que mejor deja decorado el atributo del hombre culturalmente bien hecho, es formación. No es éste, sin embargo tampoco, un vocablo de larga tradición pedagógica en castellano. El más viejo era, como hemos indicado, el de *bien o mal criado*, después vino el de *bien o mal educado*; hoy quiere hacerse hueco el de *bien o mal formado*. Si hacemos caso del sentido léxico que en la mayor parte de los casos se atribuye a los sujetos con tales vocablos estamos ante un campo semántico de *valoración humana predominantemente intelectual*, como veremos.

En este campo, y no atendiendo más que al *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*, se ha podido construir un inventario de más de cuatrocientas palabras. Ramón Trujillo (Trujillo, 1970) ha podido establecer cinco cortes que reflejan diferentes estados de la organización léxica del campo.

(a) En el siglo XII solamente aparecen dos formas, la estructura es simplicísima. En el centro del campo se encuentra lo que el autor llama un archisemema («que actúa con previsión») referente a una cualidad pragmática: *acordado, cuerdo, mesurado, membrado*. De este archisemema depende igualmente *sabidor*, en

tanto que poseedor del rasgo de dominar la totalidad del ámbito del conocimiento.

Por aquí podemos extraer hoy, se da claramente a entender, que el elemento decisivo para la construcción de los atributos de la formación está en la posesión de capacidad para la toma ponderada de decisiones. Al carecer el hombre de respuesta automatizada o semiautomatizada, la conducta humana tomada en su conjunto aparece como consecuencia de decisiones, como control consciente del destino personal o colectivo. La excelencia humana en esta perspectiva es capacidad para el control del acontecimiento. La excelencia humana se instituye por una participación antropológica en la capacidad de controlar el momento histórico siguiente en función de metas culturalmente buscadas, entre las que sobrevivir se encontraría en el centro. Es la contrapartida léxica de quienes advierten que la consecuencia vital depende de la propia secuencia activa; y el valor de ésta, de la anticipación consciente del resultado, no sólo inmediato sino también a largo plazo. Rebota aquí el cogollo mismo de la trama cultural en todos sus campos: el dominio de la acción por el conocimiento de sus consecuencias; consecuencias, por supuesto, sancionadas y validadas culturalmente. Pero el valor de cultura no es un valor dado para siempre, sino críticamente buscado. La capacidad para la crítica cultural es un componente esencial de la formación.

(b) Entre 1200 y 1500 le brotan dos ramas a ese tronco de cordura (*prudente*). La una radica la previsión en el saber práctico o de experiencia (*listo, sagaz*); la otra clava la posibilidad de prever en la piedra manantía del conocimiento aprendido por canal discursivo (*docto*). Se estructura el léxico negativo por ambas ramas: *bavieca* (siglo XII), *bobo* (siglo XIV), *rústico* (siglo XIII), *ignorante* (siglo XV).

(c) La tercera capa se organiza en torno a *discreto* (1500-1700) y comprende las ideas de «prudencia», «saber», «habilidad» e «inteligencia». En esta cuenta léxica vierten tres laderas: la que viene de cuerdo y prudente y llega hasta *sagaz* y *astuto*, la que atiende al saber en general (*sabio, letrado, erudito, versado* = saber de ciencias o de estudios; *práctico, diestro, experto, ingenioso, industrioso, capaz* = saber de experiencia) y otras ramitas, como *despejado, penetrante, agudo, refinado*... Al tiempo que crece y se com-

plica la estructura del polo positivo no le acompaña el negativo, el cual permanece poco formalizado y muy simple.

(d) El cuarto estrato, (1700-1870) se organiza en torno al archisemema *sabio, inteligente* y, en el nivel intermedio, *instruido*. Las ramificaciones son muy varias: «capacidad para cualquier saber» (*perspicaz, capaz*...), «saber especializado» (*entendido*...), penetrativo (*agudo, penetrador, sutil*...), claridad (*despejado, claro*...), pronto (*vivo*), saber hacer (*hábil*), saber hacer corporal o manual (*diestro, mañoso*...), y otras ya incorporadas.

(e) La quinta formación abarcaría desde 1870 hasta nuestros días. En el centro de gravedad se situaría «que posee facultad intelectual» (*inteligente*). Las ramificaciones podrían resumirse en cuatro: *hábil* (*experto, ducho, perito, diestro* (*virtuoso, habilidoso*...)); la que encabezaría el semema «que sabe» (*instruido*) y que contiene por lo menos cuatro constelaciones semánticas: *conocedor* (= aplicación a un objeto determinado), *intelectual* (= dedicación profesional a saber), *culto* (= saber general), *leído* (= saber de lecturas variadas), *sabio* (= saber científico integral); la que llevaría al frente *sagaz* (que se aplica a conseguir sus fines): *astuto, avisado, listo*...; la que encabeza el semema *juicioso*.

La investigación de Trujillo nos manifiesta, de un lado, la ramificación vertical del campo semántico acompañando el paso del tiempo. Indica la progresiva penetración antropológica en el comportamiento inteligente y la multiplicación categorial susceptible de aplicarse a los modos de tal comportamiento. Cuando este investigador hace los cortes transversales demarca la geografía del campo en cinco grandes áreas categoriales: «valoración intelectual entendida con independencia» del contenido al que se aplica, «inteligencia aplicada a menesteres prácticos concretos», unidades que contienen el semema «que posee saber adquirido», «inteligencia aplicada a vivir recto», «inteligencia aplicada a resolver problemas de la vida práctica» (Duchacek, 1960).

En ningún momento del recorrido, y no obstante haber tenido como campo de acopio léxico el DRAEL, se ha visto Trujillo en la necesidad de recurrir al estudio del vocablo *formación* y colaterales: *formador/la, formante, formar, formativo/a, conformación, conformador, conformar*.

El DRAEL, para la voz *formar*, en la acepción séptima, incluye «criar, educar, adiestrar»; para la correspondiente voz *formación*, «acción y efecto de formar», sólo se establece referencia a «figura exterior o forma».

Algún entresijo, sin embargo, queda por el que entre la actual problemática formativa en el campo que tendría entre sus sememas la idea de *forma*. En *forma* es frase adverbial presentada por el *Diccionario de Autoridades* (1732); significado: «bien y cumplidamente, con toda formalidad y cuidado». *Hombre de forma* se dice por el «sujeto serio, amigo de la verdad y enemigo de las chanzas»; *formalidad*, «seriedad y juicio de alguno».

Como se ha podido comprobar, el vocablo *formación* en su acepción referida al ámbito pedagógico debe considerarse como un auténtico neologismo. También queda patente la enorme complejidad que, a lo largo del tiempo, adquirió el campo semántico de la valoración intelectual, dentro de la cual «hombre formado» ocuparía, hoy, sin la menor duda, un lugar de privilegio.

Pero todas esas palabras, no puedo evitar el pensamiento, se me antojan como las ecuaciones del álgebra, fórmulas vacías, que solamente adquieren verdad cuando se las interpreta construyendo el significado. Tal construcción ha tenido lugar, hasta hoy, con dos materiales fundamentales que las mismas palabras demuestran: Yo-individualidad, calidad de la acción instantánea, referencia a la circunstancia personal y de proximidad. La construcción que se impone, hoy, tiene dos ópticas o encuadres: contextos de globalidad y contextos de pluralidad; siendo el marco de referencia temporal el presente y necesariamente también el futuro.

Las representaciones mentales en la red semántica de formación

Aun cuando es cierto que el proceso de formación de imágenes solamente interviene en parte de nuestro conocimiento sobre el mundo, en el ámbito en el que interviene, explica, en parte también, la modalidad cognitiva. En concreto, la formación de imágenes proporcional al individuo análogos cognitivos, modelos representacionales de los objetos de conocimiento; apoyan al pensamiento y también lo condi-

cionan y limitan. Las formaciones imaginativas que suscita una palabra, por ejemplo, configuran *en parte* el campo de significado de esa palabra en su uso personal en el habla. De ahí que el empleo de una misma palabra por un grupo de interlocutores no garantice la referencia unívoca a objetos, no estipule ni implique la unidad de referentes. La unidad y pluralidad de sentidos queda condicionada, *en parte*, por las configuraciones representacionales, imágenes, que la propia palabra induce en cada uno de los interlocutores. Al ser esto cierto, es de particular importancia, cuando se pretende introducir una nueva acepción para una palabra, o practicar la transferencia metafórica de un significado, o la presentación de un término para una teoría, llevar a cabo una labor pedagógica de *preparación perceptiva*, como recurso didáctico que evite, *en parte*, las atribuciones erróneas y permita la unificación semántica en el empleo de un término (Denis, 1984).

La forma y la formación en el mundo religioso y en el lenguaje de la Biblia

Hemos visto que el lenguaje coloquial de la formación se ha compuesto con un elemento conectado a la crianza y otro a la actividad mental. Creo que ha habido otro no menos importante, que podría rastrearse en otras culturas y que nosotros lo haremos en la de nuestro contexto más próximo.

En el vocabulario educacional, el término *formación* se introduce desde la reflexión religiosa. La Vulgata latina de la Biblia emplea esta palabra para traducir otras griegas o hebreas cuyos referentes son, con toda propiedad, la apariencia externa y la hermosura visible de personas o cosas (Job 4,16; Jue 8,18; Is 44,13; Gál 4,19; Rom 2,20). El nuevo Testamento también traduce por *figura* la palabra *typos-tipo*, ejemplar, tanto físico como moral. De ahí la importancia que toma la expresión a partir del texto famoso de la carta de San Pablo a los Filipenses, en el que el misterio de la encarnación se expresa como *transformación*, cambio del estar en *forma de Dios* a recibir *forma de Siervo (kénosis)*. Tal proceso se convierte ejemplarmente en paradigma y prototipo de la transformación espiritual inversa a la que aspira el hombre por la vía ascética y la mística. No obstante la impenetrabili-

dad intelectual del discurso religioso, la inmediatez nocional es muy sencilla desde el punto de vista léxico y de las imágenes que en parte lo soportan: hace referencia a modos de ser (comportarse) y de estar (proceder), modos y maneras de vida.

Tales acepciones no hacen sino confirmar el sentido que acreditaba ya Homero para *morbé* en tanto que apariencia. La transfiguración de la forma dentro del lenguaje filosófico clásico no es de tal taumaturgia que consiga separar la forma (esencia) de la apariencia (materia). Más bien se intenta referir que la esencia es la verdad de la apariencia; que no basta ser, hay que aparentarlo. Adquiere, por esta razón, el personaje Jesús la condición de ser norma de identidad y tipo del ser y de la comunidad cristianos. El proceso por el que se tiende históricamente a evitar la contradicción y discrepancia entre el ser (Cristo) y su apariencia (comunidad-hombre) fue denominado por el monacato «formación espiritual». En el meollo se alude a un cambio en la forma, *reformación* (Rom 12,2) o *transformación* (2 Cor 3,18). De este proceso teológicamente descrito y normativamente instituido se alimentó el concepto religioso de formación.

Esto quiere decir que, en Europa en ese momento, la reflexión sobre el proceso formativo está más dirigida a la explicación de esta dinámica de *reformación* —contenido moral y/o religioso— que hacia los contenidos y procesos de lo que más tarde se llamó educación y educación nacional, en tanto que proceso meramente cultural y social. Ello explica que, cuando ambas dinámicas y ámbitos de reflexión entran en dialéctica y conflicto, la conversión de la educación en tema de estudio, análisis racional y planificación social, mantendrá, en el seno de la Iglesia cristiana y en las instituciones que oriente, un *sí, pero la verdadera educación* estriba en la dinámica descrita, en el misterioso camino de hacia la *utopía* del anuncio evangélico. Esta entraña utópica, de idealizaciones de humanidad y de caminos metafísicos de la formación se mantiene en autores que discurren teóricamente sobre la educación, aunque lo hagan en perspectiva secularizada: realización personal, personalidad creativa, liberación individual, madurez personal..., complementando la mera instrucción.

Mientras para los monjes y teólogos la adquisición de forma cristiana complicó el léxico culto del Medioevo hasta niveles de máxima elevación y sutileza, el pueblo sencillo que empieza a hablar castellano en el siglo XII es enormemente modesto en recursos lingüísticos y enormemente simple en representaciones e imágenes. El correspondiente a las variantes cultas formar-reformar-conformar, es el popular criar, nodrir, un conjunto de voces que expresan con claridad las ocupaciones culturales y sociales dominantes, los modos habituales de vida: dar de comer, querer, cuidar, proteger, y dar posibilidad al robusto crecimiento, persona sólida y consistente en los avatares de la vida (frente al malcriado). El eje imaginativo quedará referido, de nuevo, como siempre, a la apariencia; en este caso, a la corporeidad en sentido integral. Cuando se intelectualiza mucho la aspiración, dar crianza o nutrición equivaldría a educar y formar la actividad mental. Se advierte, pues, que el desarrollo y subida por los escalones de las abstracciones culturales sigue a la par del desarrollo socioeconómico y del desenvolvimiento del mundo secundario de necesidades que con él advienen. Esta dinámica se observa todavía cuando vamos descendiendo en la escala semántica real de un grupo humano: lo que llamaríamos reconstrucción social del fenómeno educacional. Así, en la costra más próxima del lenguaje encontramos dependencia de la necesidad inmediata y vinculación a los valores de utilidad en todo el discurso educacional, los rasgos externos serán signos decisivos de éxito en el proceso configuracional: «las buenas mañas» de los hombres «adonados» (Berceo) (Luckman, 1978).

La dualidad cultural introducida en la reflexión educativa queda todavía hoy bien reflejada en las dos modalidades de discurso que encontramos permanentemente vigentes en la literatura pedagógica: el discurso institucional y el discurso de idealidad (García Carrasco, 1982).

INTERFERENCIA DE ENCUADRES REPRESENTATIVOS EN EL DISCURSO DE LA FORMACION

De lo dicho hasta ahora se deduce que en los conceptos educacionales se interfieren varios encuadres de perspectiva diferente, cuya

primacía en el discurso tiene consecuencias importantes.

Relevancia educativa de los procesos interactivos primarios

Los procesos aludidos en primer lugar son procesos primarios de modulación del comportamiento. El concepto de primario o secundario, ampliamente utilizado en las teorías del aprendizaje, no se refiere en un sistema de comportamiento humano a prioridad temporal, aunque filogenéticamente la tenga, sino al hecho del *origen autónomo* y no aprendido de los mecanismos y estructuras que lo originan en sus formas más elementales de manifestación; en tanto que el secundario sería un sistema comportamental derivado de otro/otros mediante procesos de aprendizaje.

En toda teoría educacional se parte del supuesto de que el comportamiento humano es esencialmente influenciable porque su propia definición contiene el constituirse en tanto que transacción-interacción entre el organismo y su entorno, como en todas las especies animales por otra parte. La pérdida de rigidez de la estructura comportamental no hace sino aumentar la validez del anterior enunciado, por la aparición de procesos de interacción *intencionales* —con intención explícita o implícita— que buscan y se orientan precisamente a la modulación del comportamiento; ya sea por propia iniciativa o con la aceptación personal (implícita o explícita) y por iniciativa de otros.

La necesidad, el placer de la satisfacción, el apego a la fuente, son «reguladores vitales» y hechos psíquicos en sí mismos; son cadenas de sucesos biológicos y sistemas de comportamientos psíquicos originarios o primarios. En estos procesos *primarios* es donde se hace patente nuestra *unidad psicósomática*, la cual se manifiesta en que un mismo proceso cumple una función orgánica y una función psíquica; más adelante las funciones psíquicas serán capaces de elaborar significados y operar con ellos. Entonces, la unidad orgánica se muestra en el hecho de que a todo suceso, o acontecimiento o actividad, con o sobre los significados le corresponde un suceso o acontecimiento en el sistema biológico (SNC y otros). No será evidente la función biológica de grandes estratos de la actividad psíquica, y quedará categorizada

como ámbito de actividad mental o incluso cultural. Pero siempre podrá ser posible el rastro de la unidad psicósomática, porque no somos otra cosa. También cabe la posibilidad de que un suceso simbólico cumpla una función psíquica sin quedar asociado a una función orgánica. Es la autonomía relativa de la actividad mental, la cual se alcanza mediante la maduración y la educación. Tal autonomía es un rasgo de la actividad cultural, cuando se sitúa un poco más allá de la resolución de problemas de sobrevivencia, lo que tiene la cultura de más que vivir, el bienestar, la calidad de vida... Estudiemos algunos de estos mecanismos básicos. Con el decurso de la vida se harán más complejos en cada individuo, se enriquecerán sus patrones de actividad mediante el aprendizaje, pero no perderán nunca sus rasgos fundamentales, como si las estructuras comportamentales se desarrollaran por yuxtaposición parcial de unas categorías sobre otras; casi igual a como Ruben Ardila describe la conformación evolutiva del SNC humano: la corticalización del género humano se yuxtapone superpone, subsumiendo, sobre el cerebro del mamífero, sobre el del vertebrado, sobre el del reptil...

La función educativa básica del apego en tanto que componente del análisis de la función de criar

Consideremos un instante la fase de la vida inmediatamente después del nacimiento y los procesos interactivos y sus mediaciones, ese momento de plasticidad a primera vista en el que se inicia la constitución de la identidad y se inicia el proceso de la actividad mental.

Todo el mundo observa el vínculo y *apego* que el recién nacido tiene con las personas que le rodean, especialmente con la madre. Y es casi un tópico de la psicología natural la conexión entre la personalidad psicopática y la falta, o carencias básicas, de afecto materno para los recién nacidos. Los psicólogos, entre ellos especialmente los psicoanalistas, pensaban que en el origen del mismo estaba la necesidad fisiológica de alimento y mediante la gratificación que produce el alimento o el cuidado de la madre el niño aprende y reconoce, se apega, a quien le satisface. Los psicoanalistas constru-

yen a partir del deseo y satisfacción las *nociones* de libido o de tensión; a través de la satisfacción el niño descubre el *objeto de deseo*, la madre, mediando el pecho materno. Poner *en origen* una necesidad fisiológica es interpretar que el niño nace en *estado biológico* y que su maduración le irá posibilitando, mediante procesos de reconocimiento y aprendizaje, el paso al estado propiamente social. Este proceso y tránsito dicen muchos que tiene por mecanismo precisamente el *reforzamiento* de la satisfacción de las necesidades infantiles por parte de los adultos.

En muchos autores aparecen las necesidades fisiológicas como las necesidades primarias y únicamente ellas. Esto no es verdad ni en mi perro. Como solo le veo una vez al día para darle de comer y sabe que le quiero y no voy a permanecer a su lado más que unos minutos, lo que tardo en preparar su alimento, espera muchas veces para comer a que me vaya, y así aprovechar el tiempo de compañía al máximo. En esos momentos busca el contacto, «se pega» a mí.

La pieza clave que la noción de apego remueve y desacredita es precisamente ese *tránsito* de lo biológico a lo relacional, que tanto estipulan psicólogos de la escuela reflexológica, como de la escuela conductista y hasta, por más que los mecanismos sean considerados diferentes, por los de la escuela psicoanalítica.

La Etología descubre que la apertura a otro y su vinculación con él se encuentra reconocible en el reino animal. Las investigaciones de Harlow (1958) demostraban ya en 1958 que, desde el nacimiento, «el deseo de contacto, la búsqueda de proximidad con la madre prima (se antepone) sobre el hambre...el amor no se alimenta esencialmente de leche» (Zazzo¹). Bowlby, por las mismas fechas (incluso antes), ya formulaba las mismas tesis por partida doble: rechazando el carácter original de la noción de *dependencia afectiva*, por el carácter secundario o derivado de la misma, y proponiendo el término *vínculo-apego* (Zazzo). El apego designa «un vínculo afectivo específico», que normalmente se establece primariamente con la madre y que paulatinamente se extiende; una vez cristalizado el apego, perdura, no refleja inmadurez, sino que más bien es un mecanismo de maduración. Puesto que se observa en patrones de conducta animales, supone en ellos estructuras neuropsicológicas

específicas. Por eso constituye una «tendencia original y permanente a buscar la relación con otro». La prioridad del *vínculo* con respecto a la necesidad de alimentación, la demuestra Harlow con madres artificiales; se advierte anteposición del contacto incluso al hambre, o el papel tranquilizador de la «madre de peluche» aunque no alimente, superior a la madre metálica aunque proporcione alimento.

En la misma línea se sitúan afirmaciones de H. Wallon en las que estipula la condición *esencialmente* social del hombre, no como consecuencia de condicionantes externos..., sino genéticamente, determinada biológicamente. Desde el momento en el que la vida del sujeto comienza a elaborar significados, también le es esencial a ese sistema simbólico la *representación del otro* como componente explicativo de su personal dinámica relacional. La aportación más fundamental de la teoría del vínculo es que tal condición social, en sus componentes primigenios no nos segrega de la genuinidad animal, sino que nos mantiene en ella y que en origen no se asocia a las construcciones simbólicas sino a exigencias de la propia corporalidad, en tanto que modo de ser abierto al entorno. De ahí la ambigüedad, o la imprecisión conversacional y psicológica que se produce al emplear el término *social* ya que suele tomar en cuenta los vectores simbólicos de la pertenencia a grupos organizados y no el vector del vínculo interpersonal asociado a sistemas innatos de respuesta. La realidad del apego no puede, según esto, confundirse con el proceso de socialización, aunque la psicopatología demuestra que lo condiciona y lo media. Aquí el *estímulo* que desencadena los comportamientos es *multiforme*, no depende como en el caso del hambre o la sed de las estructuras biológicas, sino también de los «afectos» del otro. Por lo mismo se dan dos principios de *determinantes* del «vínculo», los existentes en el niño y los existentes en la madre. Al tiempo que los primeros cumplen funciones biológicas, también se encuentran relacionados con una función de activación de funciones sensorio-motrices, los segundos se transforman en *proyecciones* de los sentimientos de la madre, situando los comportamientos infantiles en otro nivel de significación. «El apego se encuentra constantemente deportado fuera de sus propios objetos, hacia personas en las que descubren paulatina-

mente nuevos poderes y nuevas actitudes»... así es *introducido* en la cultura. Pero también estos hechos dejan patente otra cara del proceso: «que no hay relación social posible si no es entretendida de comunicaciones emocionales» (Malrieu, en Zazzo).

La perspectiva evolucionista y del desarrollo evolutivo invita a pensar en la constante reestructuración progresiva del «vínculo». Así como a pensar en la patología de este vínculo en los niños autistas, lo que contendría defecto de programación.

Algunas personas, partiendo de las opiniones sobre el «apego», deducían planteamientos conservadores sobre el trabajo de las mujeres-madres. Estas deducciones pueden contener contaminaciones ideológicas. Pero, es evidente que es necesario armonizar las exigencias de las ocupaciones familiares con las exigencias afectivas y de contacto de los hijos.

Espacio de la formación y espacio construido para la acción institucional

A fuerza de pensar en las escuelas, puede olvidar la teoría de la educación que en la base de la formación de las personalidades se encuentra el trasiego humano, la calidad afectiva, la riqueza de los contactos personales, la conformación del medio y entorno que los adultos construyen en el sistema social como medio formador. La construcción cultural y la complejidad civilizatoria que se ha construido en los últimos momentos de la historia humana puede pasar por alto los cientos de miles de años, la historia evolutiva, en la que los miembros de nuestra especie buscan sobrevivir y mantener su comunidad, ofreciendo sobrevivencia y comunidad a sus *crías*. Tan espiritual e intelectual se ha hecho el patrimonio cultural que se ha perdido de vista que somos seres vivos, que vivir es nuestro quehacer, que la Tierra es nuestra patria, que el entorno es nuestro medio de vida, que la calidad de la relación es la medida de la calidad de la formación, que la vida cotidiana es el espacio de la formación, que el mundo de la vida es el objeto de nuestro conocimiento y el objeto de nuestra comunicación. La escuela y lo que representa es una invención social tardía que, sin lo anterior y por lo anterior, carece de sentido último y corre

el riesgo de transformarse en una tergiversación vital. La acción sobre el mundo de la vida sigue siendo el más poderoso sistema de intervención sobre los procesos formativos y la creación de entornos de formación el núcleo fundamental y criterial de toda acción pedagógica. De manera curiosa, a esto se ha denominado últimamente educación informal y, ahora, dinamización cultural, política cultural. También es curioso que, siendo las transformaciones sociales, las transformaciones del medio y del entorno humano las representan los mayores cambios en unas sociedades, y las que reflejan las mayores carencias en otras, sea, sin embargo el sistema de enseñanza el que atrae mayor actividad racional crítica sobre la acción de formación. Las reclamaciones formativas se plantean y se atribuyen personalmente a los actores y no a los responsables de la construcción de los escenarios.

Ha sido el deterioro de la Tierra el que ha introducido en las reflexiones y preocupaciones sobre el contexto de crianza; han sido los medios de comunicación los que han terminado por plantear los contextos globales y el punto de vista de que los acontecimientos acaecen en el mundo, en nuestro mundo. Mientras tanto, la teoría de la educación se construyó bajo encuadres de individualidad, de actuación sobre individuos, de ética individual, de moral de acción personal, del Yo como eje de toda consideración de la formación.

Si se toma como punto de mira y encuadre el mundo de la vida, la Tierra como espacio y la vida como objetivo, el cambio en la formación afecta a la tarea *adulta* sobre el mundo, a la acción de quienes trabajan y proyectan el mundo, a la *responsabilidad* de los actores sociales. El auténtico objetivo de la formación en este estadio de la civilización es el adulto sobre quien recae la responsabilidad de ofrecer y mantener un medio de vida a las generaciones que siguen. El mundo de mañana no depende de los niños, sino del que están ofreciendo los adultos; en términos académicos la formación no se la juega la civilización con lo que denominamos pedagogía escolar, sino con lo que hoy denominan pedagogía social; ésta no tanto como iniciativas de compensación y asistencia social, sino como cultura política global. La teoría crítica de la formación más que una teo-

ría crítica de la acción pedagógica ha de ser una teoría crítica de la dinámica sociocultural.

Efectos educacionales de un patrón técnico de sobrevivencia

Robert Ardrey (1978) desarrolla la hipótesis de que el factor decisivo de la evolución humana fue su condición de cazador. Nosotros no entramos en el hecho de que la caza fuese el factor decisivo de la evolución ni que ésta se orientara en la dirección de evolucionar como carnívoro, tan sólo recogemos el hecho de que gran cantidad de parámetros y patrones importantes del comportamiento humano se han visto favorecidos por la introducción de la conducta de búsqueda de alimentos, de mediadores técnicos que modificaban el sistema de oportunidades vitales de los individuos y de los grupos. Tampoco queremos afirmar que los mediadores de la actividad cinegética fueran los más importantes, sino que nos concentramos en la demostración de la relevancia de tales procesos, en la transacción entre individuo y entorno y en la elaboración de sus sistemas simbólicos; este es otro caso en el que la evolución del sistema técnico acompaña a la evolución del sistema simbólico.

Desde nuestro punto de vista, tan decisiva fue la técnica de la caza, como las *técnicas del cultivo* de los cereales y las legumbres —hace unos diez mil años— o la *domesticación* de ovejas, cabras y vacas. Obsérvese que volvemos a encontrarnos con técnicas en las que en unos casos los planes estratégicos son tan importantes como los artefactos (la caza), y en otros no juegan papel alguno los artefactos (domesticación). La diferencia estriba en que la actividad de la caza fue sobrevivencialmente dominante durante más de quinientos mil años. Vinculadas con ella están planes de acción que se ensayan y combinan para mejorar la eficacia del patrón cooperativo —evolución de la conducta gregaria de otros mamíferos²— y, p.e., el rol masculino del proveedor, dos aspectos nuevamente fundamentales de la expectativa educacional.

Procesos de imitación

Un patrón comportamental de un congénere, de contemplado como mero rasgo de

identificación y dominancia aparece como *posibilidad de ser imitado*, de rasgo se torna en modelo, adquiriendo la imitación y el modelo ventajas adaptativas enormes para la comunidad. El paso siguiente será el que lleva de la *posibilidad de ser imitado* a la exigencia de que sea aprendido. Se produce un proceso que va del patrón técnico como proceso de desarrollo y perfeccionamiento de la actividad humana, a la actividad de fomentar el desarrollo y perfeccionamiento de la actividad humana como un nuevo patrón técnico; el último estadio de este proceso ha sido la transformación del patrón técnico de perfeccionar la actividad de los sujetos de la comunidad en rol profesional de actividad pedagógica: la tecnología educacional.

Asociado a este proceso está el cambio de sentido de la *exhibición* para tornarse en acto modélico.

La complejidad progresiva de las estructuras y organizaciones sociales, asociadas a la incorporación de técnicas comunicacionales como la lecto-escritura, llevó a la aparición de roles sociales de formación y a la conversión de los objetivos educacionales en objetivo político, a la aparición de los sistemas de enseñanza. Tales innovaciones han modificado el encuadre anterior de la formación hasta convertir en dominante la acción pedagógica que caracteriza a los roles profesionalizados.

LA EDUCACION SOCIAL MIRANDO AL SISTEMA SOCIAL

Imbricación del Sistema educativo en el Sistema social

Meterse con el futuro tiene, según parece, un atractivo especial entre los que cultivan la Pedagogía. Probablemente por dos motivos: el primero, tiene que ver con el realismo de nuestras ocupaciones las cuales se diseñan con un ojo abierto a la realidad de las situaciones educacionales y el otro puesto en objetivos que tienen que ver con los cometidos que los sujetos de la educación habrán de asumir tanto en la Sociedad del Trabajo como en la Sociedad de las relaciones y de las comunicaciones; en una palabra, los diseños educacionales se construyen con la mira puesta en el mundo de la vida y se desarrollan como ejercicio y preparación

para el mundo de la vida. Los educadores tienen en cuenta el aquí y ahora de cada educando pero su rol se ha constituido a partir de los requerimientos sociales («demanda educacional») y de las líneas trazadas por la autoridad política («oferta educacional»). En el centro, una comunicación hombre a hombre, asimétrica y sin apoyo genético (profesor-alumno) porque se trata de una «invención social» reciente. El sistema de los sistemas educativos se forma por la cristalización de los procesos de socialización en las Sociedades complejas, sin cuyo servicio la mayor parte de los individuos conseguirían con dificultad encontrarse en disposición de responder autónomamente a las exigencias de la acción social.

A ello se suma que los proyectos políticos de desarrollo económico y bienestar social se encuentran asociados a tareas colectivas cada vez más complejas que requieren acciones muy diversificadas y gestión sutil. De ahí que universalmente se piense que el mantenimiento y evolución de los sistemas sociales —tanto en la vertiente de los bienes como en la de los servicios— implique reformas cualitativas de los sistemas de enseñanza.

El ejemplo de la Unión Europea

El Tratado de Maastricht fija entre los objetivos generales de la UE uno que lo expresa bajo el lema «educación y formación de calidad» (Tratado art.126,127). En el documento sobre «Líneas directrices...», adoptado por la Comunidad (5 de mayo 1993) (COM(93)186), tal objetivo general se explicita en forma de «épanouissement» de los ciudadanos que los haga más capaces de «iniciativa y de creatividad» y de participación activa y completa en la sociedad europea en construcción.

En el proyecto de educación denominado SOCRATES (COM,3,2,94) —actualmente en fase de discusión en el Parlamento Europeo— se parte del supuesto de que el desarrollo del «potencial humano» es condición necesaria para alcanzar los objetivos económicos, sociales y de calidad de vida que fija la comunidad, la ventaja estimable en la competencia mundial, y la clave para la lucha contra la marginación y el paro, la mediación para la construc-

ción de la unidad europea dentro de la pluralidad cultural. La pluralidad de objetivos y la velocidad del cambio exige respuestas flexibles y diversificadas, durante toda la vida y mediante estructuras abiertas (distancia).

Ya ésto supone dos cosas: (i) todos, durante todo el tiempo de su vida, son sujetos de educación— incluso los ancianos—; (ii) el sistema de interacción no tiene que ser presencial. El modelo dominante de las acciones de formación institucionalizadas tiene origen metodológico en la generalización de los materiales escritos como soporte de la información. Las nuevas tecnologías de la comunicación modifican cualitativamente el medio posible de acceso a la cultura. La teoría de la educación ha privilegiado, casi con exclusividad el punto de mira de la dependencia propia de la infancia y de la adolescencia, junto a la intercomunicación fundada en la palabra y en el material escrito, la reflexión sobre la acción personalmente generada y sobre la relación individualizada con el agente de la formación.

Como consecuencia de los planteamientos anteriores y de que la formación no puede apoyarse únicamente en la relación personal con el agente institucional de la formación, el conocimiento poseído en acto no garantiza la adaptación cultural al medio. El contenido de la formación más que cifrarse en informaciones se centra, hoy, en : habilidades, aptitudes para aprender, emprender, comunicar, trabajar en equipo, diagnosticar dificultades, vigilar la calidad, autoevaluarse.

El documento se propone huir de volver a replantear una visión economicista de la formación, en su lugar propone: espíritus abiertos , críticos, creativos, iniciativa y capacidad de transferencia del conocimiento a la práctica, aplicación y utilidad social del conocimiento.

Dado que la Unión Europea no tiene competencias para la planificación de sistemas educativos, esto es responsabilidad de los Estados, las medidas subsidiarias han tendido a configurar un espacio educativo en el que el mecanismo de acción se condensa en favorecer la comunicación institucional y, mediante ella, la movilidad de las personas y la cooperación; estas iniciativas se proyectaban para que funcionaran como *catalizadores* respecto a los objetivos generales. En el campo universitario se activaron tres mecanismos básicos:

— redes transnacionales de instituciones: intercambios sobre problemas y difusión de innovaciones: p.e., Grupo Coimbra, Programa ECTS.

— movilidad e intercambio: supera la impermeabilidad institucional y reblandece las rutinas justificadas como valores de identidad, al tiempo que rompe el tópico y el posible menosprecio tanto en lo referente a lo propio como a lo ajeno: p.e., el Programa Erasmus-Lingua

— proyectos transnacionales comunes: transferencia de innovación e introducción de dimensión europea en los contenidos de los estudios.

Esto ha hecho posible al menos dentro de Erasmus-Lingua la puesta en marcha de 2.200 programas de cooperación, implicando a 1.300 instituciones universitarias y 14.000 profesores coordinadores. El fruto ha sido la movilidad, desde 1987, de 200.000 estudiantes y 15.000 profesores, 700 cursos intensivos y elaboración de 800 currícula en común. En el programa ECTS han participado 145 Centros: diseño del currículo en créditos para facilitar el reconocimiento, contratos de enseñanza a los estudiantes, sistemas de evaluación convertibles...

Todos estos indicios demuestran el papel formativo de la intervención sobre políticas culturales. Y esta evidencia confirma que la teoría de la formación no puede construirse meramente como teoría del sistema de enseñanza o teoría de la acción pedagógica. Hay acciones formativas que recaen sobre la estructuración del espacio cultural en el que los individuos se forman. Lo que es lo mismo que afirmar que el «sujeto», en el sentido de objeto sobre el que se planifica la interferencia formativa no es únicamente el individuo sino el contexto social, como ocurrió desde el principio y antes de que existieran las instituciones y los agentes profesionalizados. Con lo que vuelve a ser el mundo de la vida de los hombres en sus contextos reales el ámbito propio de la formación.

El Sistema Social fagocita el significado del sistema educativo

Pero si reducimos la reflexión a eso —ya sea la acción pedagógica profesional o la acción

política—, el sistema de enseñanza pasa al primer plano, el profesor pasa al eje de la acción educativa y la escuela asume el papel de espacio educativo por excelencia. Es un vicio de discurso frecuente que toma la parte por el todo, un corrimiento del sentido de los fenómenos educacionales, desde las interacciones entre los individuos y sus entornos activos e influyentes hacia los entornos «instituidos» e *inventados* por las sociedades a lo largo de la evolución. Con ello, dejamos al margen todos los procesos y situaciones influyentes que no se encuentran institucionalizadas-profesionalizadas, todas las industrias culturales en cuya planificación no intervienen sino indirectamente los objetivos de los Sistemas de Enseñanza (editoriales, cines, teatros... sociedades culturales...), el papel formativo de los medios de comunicación, el poder conformador de la evolución científica técnica, el retorno formativo de la acción humana sobre el medio... Pero, sobre todo hemos perdido en el tablero la *condición humana*, el hombre especie, para quedarnos ofuscados meramente con el hombre trabajador, productor y consumidor; más que el hecho de la producción y el consumo, los cuales son caracteres naturales, nos ofusca la complejidad civilizatoria del *mercado laboral, el mercado de oferta y el mercado de demanda*, tanto de bienes como de servicios

Vistas así las cosas estamos considerando los elementos que se han superpuesto en el fenómeno educativo humano durante unos pocos siglos últimos, sin llegar a penetrar en las cuestiones de más fondo, que soportan éstas, y en las que el hombre vivió durante centenares de miles de años. A fuerza de ir a la escuela nos olvidamos que la enseñanza institucional es una *invención social* reciente. Invención porque, p.e. en sociedades orales no tenía sentido, porque los sistemas de enseñanza constituyen un artificio que sustituye a procesos formativos en contextos naturales en los que predomina la modulación del comportamiento partiendo de la imitación y el ensayo, frente a la enseñanza institucional que se ve en la necesidad de *crear* escenarios.

Este *encuadre* tiene consecuencias importantes:

(i) concentración de las metas educacionales dentro de los objetivos potenciales de las instituciones educativas con la pretensión de

que éstas asuman una función compensatoria de la influencia del sistema social, con lo que más que aflorar sus posibilidades lo que deja patente son sus impotencias;

(ii) pérdida de la perspectiva por la que sigue siendo válido y patente que el espacio natural de la formación es el entorno, con lo que quedan *menos-preciados* los flujos de información, los contextos creados, los focos de influencia característicos del sociotopo en el que se desenvuelven los hombres, creyendo que todo puede ser subsanado mediante la influencia profesional de las instituciones educativas;

(iii) desatención crítica de la calidad cultural, la cual queda pilotada meramente por el mercado y por la audiencia sin otro poder de contención que las «reclamaciones de los consumidores»; la mera y somera confrontación entre la oferta simbólica a través de los medios masivos de comunicación social y los objetivos educacionales de carácter institucional dejaría patente la extrema contradicción que contienen;

(iv) la presión excesiva sobre los puestos de trabajo pedagógicos, los cuales por encima de las discusiones y planteamientos de «reflexión en la praxis» o «consideración tecnológica» no pasan de ser un rol técnico, donde llegan los problemas que se fabrican en el mundo de la vida y en tanta mayor medida cuanto ese entorno se caracterice por esos problemas³;

(v) la preocupación educativa, en tanto que reflexión sobre la educación, debe recuperar su espacio más antiguo, el mundo, por más peso que tengan los sistemas educativos institucionales; fueron un gran invento y tienen una importante función, pero los hombres siguen formándose ante todo en los ámbitos que para la Pedagogía se denominan *educación informal o no formal*; la crítica educacional no puede transformarse en crítica escolar, ni el ámbito de la política cultural, hoy, puede diluirse en la política del sistema de enseñanza; el ámbito de la influencia pedagógica se ha transformado a lo largo de la historia hasta constituir los sistemas de enseñanza, pero el mundo de la vida también se ha transformado profundamente y requiere mayor consideración.

(vi) La teoría de la educación debe volver a ser, como en Platón, consideración sobre la Polis, *paideia*, análisis de la función conformadora que posee el mundo de la vida, un aspecto

o vertiente de la crítica social; lo que no tiene nada que ver con la propuesta de que la intervención pedagógica en el aula se diseñe y planifique sin otro componente que la crítica social; en cambio si implica mayor operatividad e incidencia práxica de la crítica sociológica respecto al mundo de la vida, y la conciencia de las consecuencias normativas, formativas, de la crítica social.

PROBLEMAS BASICOS DE LA EDUCACION DESDE EL ENCUADRE «MUNDO DE LA VIDA»

Desde el encuadre de la educación que se construye en torno a la acción pedagógica (roles profesionales, formación para la actividad productiva) el problema fundamental es el del *analfabetismo*, se le califique como se le califique, y el de la igualdad de oportunidades en el acceso a los sistemas de enseñanza. Los sistemas de comunicación con soporte eléctrico — radio y televisión en todas sus formas — han creado un ámbito de comunicación social y de transferencia simbólica en el mundo, fuera de todo sistema formativo diseñado con esa intención, cuyo peso en la formación y en la oportunidad de desarrollo pesan tanto como la cultura lectoescritora y la oportunidad de acceso a la misma. Se solía afirmar que era la ciencia-conocimiento y la tecnología-conocimiento-acción las que habían afectado sensiblemente a los sistemas de creencias de los grupos humanos. Hoy creo debemos afirmar que no es esa la fuente más intensa de afectación al sistema de representaciones de los individuos y de los grupos, sino en la medida indirecta en que hacen posible y necesario el transvase masivo de informaciones y de comunicaciones, tanto como consecuencia de la presión del consumo de bienes y servicios, que como consecuencia de que la comunicación y la transferencia de símbolos es el más apremiante de los consumos.

Aquí, ya que el sistema dominante es icónico (imagen) y auditivo. El problema no lo constituye el no dominar una técnica de codificación-decodificación (analfabetismo), sino que lo forman en principio dos factores: (i) poseer o no poseer, formar parte o no formar parte de los detentadores del sistema tecnoló-

gico —*los naufragos del desarrollo* (Latouche, 1991)—, (ii) y el ahogo de la identidad en el mar de la comunicación —*la saturación del Yo* (Gergen, 1992).

Precisamente porque se trata de dos problemas del mundo de la vida, del de hoy, es por lo que los términos de la formación y de los objetivos de la educación tienen que ser redefinidos. Jerome Bruner se expresa así:

«Comenzaré dando por evidente que cada generación tiene que definir de nuevo la naturaleza, la orientación y los objetivos de la educación para asegurarse de que la generación siguiente pueda disfrutar de la mayor libertad y racionalidad posible» (J. Bruner, 1988).

En la ponencia política para el Congreso del Partido Socialista español de 1994 se afirma que los cambios son tan profundos que «estamos en un territorio nuevo del que aún no existen mapas». A ello apostilla el Sr. Borrell, ministro español de Obras Públicas y Transportes:

«Vivimos, sin saberlo, una verdadera revolución. Las comunicaciones han abolido la geografía; nuestro poder tecnológico crece más deprisa que nuestra capacidad de organizar sus consecuencias sociales, y los economistas hace tiempo que no dan una. Todavía no comprendemos los mecanismos de este mundo nuevo. Y mal se puede cambiarlo si no se comprende cómo funciona» (*El País*, 6-III-1994)

La expresión de Bruner, en ese texto, se orienta más que al escenario de las interacciones *espontáneas*, al escenario institucional, a la cotidianidad inventada o propia de nuestro momento civilizatorio, el cual se hace incomprendible e invariable sin esa estructura institucionalizada de *el sistema de los sistemas de enseñanza*: desde la planificación supranacional (p.e. iniciativas de política educativa de la UE), pasando por la organización nacional del sistema de enseñanza, hasta acabar en las profesiones pedagógicas que actúan sobre comunidades promoviendo *animación cultural, educación ambiental, prevención de drogodependencias, asociaciónismo juvenil, educación intercultural, ocio y tiempo libre o industrias culturales*.

Las dos razones fundamentales que proporciona el autor para justificar la reflexión sobre la educación, su re-consideración, en cada generación se concreta en dos motivos complejos: los cambios en las *circunstancias* (situaciones

civilizatorias) y particularmente los cambios en el *conocimiento*.

Aunque el hombre permanece como representante de la especie y se mantienen los procesos básicos mediante los cuales accede al mundo, dado que lo que se toma en consideración en los procesos educacionales es la *relación entre el individuo y el entorno*, la epistemología a aplicar a este fenómeno humano de la educación ha de ser una *epistemología relacional* en la que tanto el sujeto real como la realidad influyente se constituyen en el acto mismo de la relación: maternidad-paternidad, educador, escenario educacional, significados y contenidos de enseñanza, no son *objetos en sí*, sino sistemas relacionales, cuyo marco de referencia es el tiempo. De ahí que la educación se halle «en continuo proceso de invención». Lo cual significa que en lo que tiene de proceso deben reiniciarse —en nuevos contextos y para nuevas personas— en cada «generación» (Los profesores padecen la experiencia de tener que reiniciar cada curso, cada día), ya que en el fondo, cada etapa de la humanidad y de cada espacio relacional constituye un sociotopo inédito de oportunidades educacionales, y cada individuo en cada estadio un mensaje original e inédito de las oportunidades adaptativas y configuracionales del espíritu humano en el mundo.

— Sin embargo es más tradicional la perspectiva en la que la educación se reflexiona como proceso de perfeccionamiento del hombre en cuanto hombre y su dinámica trascendental hacia los valores de humanidad: reflexión metafísica, «pedagogía perenne», educación sin tiempo desde todo tiempo.

— Como también ha sido, en parte, la perspectiva de la denominada educación *progresista* desde la que toda acción pedagógica es «acto de poder de violencia simbólica». Ya hay una generación que no ha experimentado en su cabeza a dónde llega la reflexión sobre la «reproducción».

No es la primera vez, ni será la última, que se plantea la cuestión del «futuro de la educación». Cuando esto se hace se pretende *adivinar*, anticipándose, las líneas por las que evolucionará la *demandas culturales* en la sociedad del futuro, las exigencias de *formación profesional* en el mercado de trabajo y el tipo o categoría de los *conflictos sociales* —antes eran los conflictos entre clases sociales— todo lo cual funciona

como mediador dentro del proceso de socialización de los individuos y de los grupos.

Con todo ello, lo que se analiza y estudia es la dinámica social: la evolución de la organización social, de las relaciones sociales, de la comunicación social. Pero debajo de toda esa superestructura se encuentran individuos-persona cuyo sistema comportamental puede adaptarse a las situaciones más complejas, pero que también tiene requerimientos básicos como los que tuvieron las generaciones del pasado. Hay exigencias antropológicas que en su fundamento no han cambiado.

El sistema básico de la comunicación humana en el que se expresa el acto y la realidad misma de la existencia es la apertura del Yo individual al entorno de las cosas del mundo (objetos, acontecimientos, instituciones) y la apertura del yo individual al entorno de los demás. La primera categoría de apertura se expresa en los conocimientos, en las formas de la actividad racional; la segunda categoría de apertura se expresa en la dinámica de las afectividades, en las formas de las emociones.

La percepción de la realidad desde el punto de vista del «cambio» y de la «transformación», del *posible* en vez del *hecho*, ha situado en el primer plano *la relatividad* de toda atribución de valor, porque continuamente se crean situaciones en las que cualquier cosa, para cualquier persona, puede tener cualquier valor. Ello es lo mismo que decir que visto el mundo a través del macroscopio —a través de él, el mundo entero nos es accesible— se han puesto en tela de juicio todos los supuestos que guiaron la reflexión y la investigación en el pasado siglo. Esto desde el punto de vista de la Historia de la Ciencia; pero desde el punto de vista de los parámetros culturales de una generación, todas advierten la remoción de los apoyos racionales y afectivos desde los que construyeron su identidad a manos de las propuestas que se ofrecen a la generación siguiente.

La saturación del Yo

Dentro del contexto de lo que estamos considerando el problema fundamental que tiene que afrontar la formación en el mundo de la vida, en nuestros espacios desarrollados, no es

la ignorancia de la cultura lectoescrita, nuestro problema mayor está dejando de ser el analfabetismo.

Mientras la configuración de la identidad en el pasado parecía construirse desde la *participación* en los patrones de valor de la cultura del grupo, hoy para muchos la identidad se construye desde el *incremento brutal de los estímulos sociales* y desde el más *desenfrenado relativismo*. Hasta se considera que en el marco de tal conmoción y amontonamiento de los *dilemas de la identidad*, únicamente queda no la identificación con un valor común, sino tan sólo la reflexión al filo de la praxis sin que el fruto de la misma pueda ser compartido. La identidad de la especie con su fundamento biológico no sirve de apoyo a ningún tipo de identidad para ningún producto de la actividad mental. «La saturación social ha demolido estos círculos coherentes de consenso, y la exposición del individuo a otros múltiples puntos de vista ha puesto en tela de juicio todos los conceptos» (Gergen).

Los procesos básicos de la educación humana —la comunicación lingüística, la relación afectiva, la propuesta de conocimiento, la participación social...— por mor de las nuevas tecnologías de la comunicación y del acceso social no solamente llevan a la *inmersión* del hombre en la sociedad, sino al riesgo de la saturación de estímulos, cuyo fruto más que la identidad corre el riesgo de abocar al atontamiento y al deshinchamiento de toda clase de vínculos. Muchas personas padecen y reaccionan ante un fenómeno que se percibe como de saturación social. Socializarse, hoy, parece que debe implicar protegerse del entorno. Frente a una perspectiva ecológica, que todavía ni siquiera está formada, de protección del entorno, ya hay que construir en el ámbito humano una perspectiva de protección frente al entorno cultural. Si la primera no se alcanza está el peligro del desierto, si la segunda no se consigue acecha el peligro de la saturación del yo.

La *visión romántica* (romanticismo como movimiento cultural, que hay que hacer esta advertencia porque en algunos cenáculos post-modernos suena a peyorativo) del mundo, afirma Gergen, privilegió los conceptos de *pasión, alma, creatividad, temple moral* ... como fundamentamento de las *relaciones comprometidas, amistades fieles, objetivos vitales*. La *visión moder-*

nista privilegió los conceptos de racionalidad y valoró el concepto claro, la opinión fundada, la intención consciente. De lo uno y de lo otro se obtuvo la creencia en el encuadre familiar, la formación intelectual y moral y la importancia del sistema educativo.

La saturación de estímulos vitales deja expuesto al hombre abierto a ultranza a una multiplicidad de lenguajes sobre la identidad incoherentes y desvinculados entre sí, desde los que aparece como oferta la posibilidad de un yo en permanente estado de construcción y reconstrucción. La estabilidad de la estructura del yo se fundaba, en parte, en el pasado en la seguridad que proporcionaba el valor concedido al propio contexto cultural. La exposición a valores procedentes de otras culturas, con los que los propios entran en conflicto desmorona al mismo tiempo la validez de todas las construcciones. Parece que todos los elementos de la identidad adolecen de ser *productos históricos* de una cultura.

El yo no aparece como algo sólido sino el producto y la consecuencia de una *influencia*; si ha sido construido desde fuera podrá ser correctamente interpretado (diagnosticado) y curado también. Es la esperanza superficial e injustificada de que la resolución de los conflictos del yo pueda depender de un experto.

Kenneth J. Gergen denomina a la «fragmentación y colonización del yo» *multifrenia*. Se caracteriza por:

— el «valor momentáneo» de las verdades que acceden a la conciencia del yo, su relatividad espacio temporal;

— desplazamiento de la atención hacia las «representaciones del mundo» en vez de focalizarse en el «mundo tal y como es», para, a partir de la reflexión sobre esta evidencia construir la aspiración y apreciar la consistencia del valor; y pérdida de esencias discernibles; la construcción de la verdad se identifica con la negación del valor de verdad, vivir en realidades virtuales.

— Descrédito de la coherencia racional compartida y reforzamiento del individuo como fuente de racionalidad;

— afirmación del protagonismo racional de los individuos mediante la *reflexión irónica*, hasta admirar el valor de identidad que se expresa en una especie de duermevela racional que ni embraga con la verdad ni embraga con

la duda; quien no vive aparentemente con nada sólido se convierte en noticia y en ejemplar de la postmodernidad; el valor de actor público otorga crédito como fuente de opinión para tener en cuenta; hoy en TV, por ejemplo, tiene mayor audiencia oír la opinión sorprendente de un *divo* que la opinión contrastada. Casi han construido los medios de comunicación la profesión de opinante, como manifiesta la generalización de las tertulias audiovisuales. En muchas de ellas se ejercita el pensamiento irónico y la opinión a bote-pronto.

— El encantamiento por el *yo multiplicado* que abre, en la realidad o en el fantasma de la imaginación la posibilidad de ser desde el mero «*instinto básico*» a «*corazones de acero*», cubriendo toda la gama de actitud y emocionalidad...; mientras tanto, la individualidad tiene que afrontar problemas cuyos datos humanos son renovados y propios de la especie, pero cuyas salidas posibles no ofrecen ninguna garantía ni solidez, todas se ofrecen relativas y chatas de valor.

El vocabulario de la educación en todas sus vertientes, desde la educación intelectual, a la estática y a la moral se fundamenta en un *núcleo de coherencia interior* del Yo humano —que subrayó el romanticismo— y en la garantía de funcionamiento de la razón y el producto de la observación. Como decía Balmes, la posibilidad de establecer frente a la diversidad y turbulencia de lo observado la estabilidad del *criterio* de la observación y la duda como *método* de indagación. La saturación de los estímulos sociales que posibilitan las nuevas tecnologías, al forzar la atención hacia la consideración de tal infinita variedad de *formas de ser*, tiende a debilitar el criterio; incluso inhibe la expresión del criterio personal en un entorno en el que tiende a ser dominante la ironía para todo criterio.

Lo que ha cambiado en la acción pedagógica

Los grandes cambios para Jerome Bruner, cuyo trabajo lo denomina «*La educación como invento social*», se cifran de la siguiente manera:

1. Lo que ya conocemos del hombre como especie, no solamente lo que conocemos de la actividad humana pedagógica institucionaliza-

da (otra historia de la educación que no sea sólo la filosófica o la pedagógica). La educación *informal* no tiene historia; hay que incluir la historia educacional que no parte de «iniciativas pedagógicas».

Los cambios civilizatorios modifican las perspectivas y los procesos históricos de influencia e interacción educacional: ejemplos la evolución del patrón cooperativo, la técnica de la escritura. Por lo que la teoría de la educación no puede concentrarse en la exploración de la acción de un maestro.

2. El desarrollo del conocimiento sobre el funcionamiento de la mente y el desarrollo mental; del normal y del patológico, del papel de los ambientes y escenarios (psicología ambiental y pedagogía ambiental). Pero, teniendo en cuenta la unidad psicósomática y el papel decisivo que tiene la cultura de la sensibilidad y la emocionalidad. Muchas veces se cultiva el rigor en el raciocinio y no se toma la menor advertencia de la dinámica de las emociones y afectos.

3. Entendemos cada vez mejor los procesos educacionales aunque dudemos sobre el papel de esta información con o sin consecuencias para las intervenciones reales de los profesores y sin que, por ello, se puedan cambiar la dinámica de las relaciones.

4. Nuestro contexto mundial, nuestra circunstancia socio-política-cultural ha cambiado.

Confiesa Bruner que «como psicólogo me resulta razonablemente claro que por muy competentes que los psicólogos sean, su cometido no es pronunciarse sobre las metas de la educación, de la misma manera que no incumbe a los generales más capacitados decidir si una nación debe o no entrar en guerra» (Bruner, 1988, p.136). No se trata de inhibición personal sino de incompetencia de la «ciencia». Ello plantea la dialéctica entre razón instrumental y razón política, entre racionalidad científica y razón ilustrada; la evidencia de la ciencia sin consecuencias, la inaplazabilidad de la «ilustración de los individuos» y el verdadero significado de la «participación social». El que tengamos que acercarnos a la racionalidad de los proyectos de «políticas culturales». Al menos porque el científico ejercita la «reflexión» y la constancia; y el político la reflexión y la determinación.... asociada a la búsqueda

de» objetivos plausibles» que toman en cuenta no solo premisas de estructura mental, sino también premisas de situación e historia real. Por eso es más lento el proceso de cambio histórico que el de las ideas de un individuo o de un grupo. Para que cambie el contexto tienen que sumarse al proceso la mayor parte, no sólo los «reyes del pensamiento» o de la decisión. Aunque la ciencia se distingue de la situación, y los que deciden de los que actúan, no está tan clara la distinción entre «fines y medios», entre objetivos y la manera de conseguirlos».

Los fines de la educación que se formulan, se modulan dentro de la reflexión y acción de quienes deciden en la práctica. A la plausibilidad del político hay que añadir la plausibilidad percibida en la situación por el pedagogo que interviene desde su «interpretación».

La ciencia Psicología o Pedagogía... son conocimiento acerca de lo posible, mientras que la teoría de la educación, a veces, se contenta con la reflexión sobre lo deseable.

La importancia de lo posible aflora cuando el mundo, y no sus instituciones, aflora a la conciencia como el auténtico ámbito de la formación. Es esa conciencia sobre el mundo el que posibilita la coherencia de los múltiples discursos educacionales.

Notas

¹Esta obra es un «coloquio ficticio», organizado por el autor a partir de un artículo que el autor distribuye entre los participantes y que le responden con sus propias aportaciones. La primera presentación del coloquio tiene fecha de 1973.

² El juego es practicado por las grajillas en sus evoluciones dentro de una tormenta, se trata de movimientos aprendidos, «necesitan una grajilla completamente adulta» que les enseñe ésto e incluso el reconocimiento del enemigo, que en otras especies es innato y natural; en este caso es una verdadera «tradición».

«Los córvidos, que alcanzan un nivel superior de evolución en la vida social, principalmente la grajilla, unen a este función primitiva de defensa del compañero, otra función aún más importante: gracias a dicha reacción, el ave joven e inexperta recibe, en forma de tradición, el conocimiento de los animales que son de temer. Nótese bien que se trata de un conocimiento realmente adquirido, no de un instinto superficialmente análogo a dicho conocimiento».

Cfr.

³ Sobrecoge la crónica del diario El País, suplemento Educación, del 5 de abril de 1994, bajo el título: «el imparable deterioro de la escuela pública norteamericana en las gran-

des urbes». Curiosamente se indica «deterioro de la escuela» no deterioro social. Lo que traslucen los datos es «impotencia»; en tal situación ¿qué puede hacer una escuela, un profesor?. El artículo empieza, léase con toda la solfa que se quiera:» La situación en la High School es de auténtica anarquía. Los profesores van a clase aterrorizados ¿Cómo iría usted a un lugar donde ha sido necesario instalar detectores de metales para desarmar a los alumnos?. Estas palabras de Allen Houglan, 32 años, profesor en Filadelfia... a la violencia que se ha desatado en las aulas...se suma el consumo creciente de drogas, el alto absentismo escolar y los aumentos de mabarazos entre estudiantes de 14 o 15 años...»

Referencias

- Ardrey, R. (1978). *La evolución del hombre: La hipótesis del cazador*. Madrid: Alianza.
- Berger, P. L., y Luckman, Th. (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, p.135.
- Corominas, J. (1976). *Diccionario crítico etimológico*. Madrid: Gredos, vol.II, voz *Educación*.
- Denis, M. (1984). *Las imágenes mentales*. Madrid: Siglo XXI.
- Duchacek, O. (1960). *Le champ conceptuel de la beauté en français moderne*. Praga.
- Gergen, K. J. (1992). *El Yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós
- García Carrasco, J. (1982). Formación. *Fe cristiana y sociedad moderna*, VIII, 9-47. Madrid: SM.
- García Carrasco, J. (1993). El trabajo de la formación y la formación para el trabajo. En Actas del IV Congreso de Teoría de la Educación, *Educación para la innovación y la competitividad. Formación y ocupación en el año 2000*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, p.113-153.
- Goffman, E. (1991 v.o. 1974). *Les cadres de l'expérience*. París: Les Editions de Minuit, p.30 ss.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *Rv. Am Psychol*, 13, 673-685.
- Jonas, H. (1993 v.o.1979). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. París: Les Editions du Cerf.
- Latouche, S. (1991). *El planeta de los naufragos. Ensayo sobre el posdesarrollo*. Madrid: Acento,
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal
- Lindsay, P. H., y Norman, D. A. (1986 v.o. 1977, revisada y ampliada en 1983). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Tecnos, p.433 ss.
- Lorenz, C. (1993 v.o. 1952). *El anillo del Rey Salomón*. Barcelona: RBA Editores, p.72 y otras.
- Trujillo, R. (1970). *El campo semántico de la valoración intelectual en español*. La Laguna, passim.
- Zazzo, R. (1991). *L'attachement*. París: Delachaux et Niestlé, p.16.

El ámbito de la formación

Joaquín García Carrasco

CL&E, 1995, 28, pp. 103-122

Resumen: El discurso sobre la formación se encuentra muchas veces limitado en su significado por el espacio institucional y por los contenidos curriculares. Deja así inarmónicamente situados ámbitos como los de la vida cotidiana, las relaciones con el ecosistema, la reflexión sobre consecuencias del comportamiento a largo plazo. Reconstruimos en el trabajo el encuadre de la formación dentro del pensamiento pedagógico. Al hacerlo, aparecen mecanismos y procesos de formación menos atendidos en el discurso: movilidad en el espacio, la comunicación con otras culturas, la influencia formativa de los sistemas tecnológicos especialmente los de la mediación comunicacional; al mismo tiempo aparecen a la formación problemas como los de los grupos humanos que naufragan en su desarrollo, la imperfección del futuro civilizatorio, la saturación informativa del Yo, la ambigüedad de las relaciones entre el hombre y la cultura.

Datos sobre el autor: Es catedrático de Pedagogía en la Universidad de Salamanca, durante ocho años ha sido Director de Relaciones Internacionales. Entre sus publicaciones destacan: *La Ciencia de la Educación. Pedagogos, ¿para qué?*, Santillana, Madrid, 1983; *Educación básica de adultos*, CEAC, Barcelona, 1991; *El trabajo de la formación y la acción pedagógica*, Anthropos (en prensa). Y entre los artículos más recientes: *Un proceso de dynamisation culturelle dans les zones rurales*, en Rv. ALPHA-94, *Stratégies d'alphabetisation et de développement culturel en milieu rural*, Institut de l'UNESCO pour l'Education, Québec, 1993, pp.85-105; *Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a propósito de textos de J. Habermas*, en Revista de Educación, Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, n° 302 (1993), 83-113; *Sujeto y conocimiento. Epistemología relacional*, Serie Cursos y Seminarios, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, n° 3, Universidad de Salamanca, 23 pp.; *El concepto de educabilidad y el Proceso Educativo*, Rv. Teoría de la Educación, vol.V (1993), 11-32; *Vertientes en el estudio de la Comunicación educativa*, Publicaciones del Centro de Estudios de la Universidad de la Habana, 1994, 45 pp.; *El espacio social como referente de las culturas. Estilos de vida y tendencias de la ciudadanía en la sociedad actual*, en Varios, Cultura Urbana y Estrategias de Socialización, Ed. de la Universidad del País Vasco; *Educación de la afectividad y de la sensibilidad*, Actas del XIII Seminario de Teoría de la Educación, Univ. de Tarragona, 1-3 de diciembre de 1994, 60 pp, Ed. CEAC, Barcelona (en prensa).

Dirección: Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca.

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de CL&E. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en CL&E los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a CL&E, en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Maraón, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67