



ISBN: 978-607-02-0835-5

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iisue.unam.mx/libros](http://www.iisue.unam.mx/libros)

---

Patricia Ducoing Watty (2011)

“La eficacia *versus* la emancipación del sujeto en la  
formación de profesores”

en *Pensamiento crítico en educación*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 425-440.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)

LA EFICACIA VERSUS LA EMANCIPACIÓN DEL SUJETO EN LA  
FORMACIÓN DE PROFESORES

*Patricia Ducoing Watty\**

LA REGULACIÓN: EN NOMBRE DE LA AUTORIDAD DE LA CIENCIA

A través de los diferentes proyectos políticos y programas promovidos en las distintas reformas tendentes a reorientar la formación de los profesores de educación básica —preescolar, primaria, secundaria— el papel que se ha asignado a las ciencias de la educación y a la pedagogía es el de reguladoras del saber normalista a través de criterios y reglas de eficiencia profesional que encauzan el ser, el pensar, el hacer y el actuar del docente.

Las diferentes tendencias de corte teórico y empírico que han orientado la formación de profesores en la última mitad del siglo xx y el inicio del actual, tales como la tecnología educativa de la década de los sesenta (basada en el conductismo y el funcionalismo), el enfoque profesionalizante, la perspectiva del docente-investigador y el enfoque psicogenético, entre otras, se encuentran estrechamente ligadas, por un lado, a las teorías y metodologías vinculadas con el poder y el saber y, por otro lado, a las cambiantes situaciones del trabajo docente y las perspectivas de adaptación del profesor en el marco de la educación obligatoria, en particular, y de la situación laboral del país, en general. Se puede afirmar que en buena parte del discurso utilizado en la historia del normalismo mexicano subyace la intención y la ambición reformulatoria del orden y el control de los comportamientos laborales en el marco de la regulación de la enseñanza.

La definición de normas, reglamentaciones y cánones ha configurado de forma reiterativa el basamento orientador de

\* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.

la formación de los docentes y de su trabajo profesional con base en las sucesivas y cada vez nuevas reglamentaciones que se han institucionalizado en la Escuela Normal y en los diversos espacios destinados a la "actualización", capacitación, o nivelación de profesores de educación básica. Para el caso de la formación inicial se incluyen aquí los requisitos de ingreso, el currículum, igual que las reglas de certificación, titulación y acceso al ejercicio profesional de la docencia; dimensiones muy vinculadas con las políticas educativas del Estado y su proyecto de modernización, dada la consideración de que el profesor ha sido y es, en cualquier proyecto de reforma o de mejora de la educación, el núcleo activador o portador de ella o, en su caso, de su contestación y resistencia.

Las pautas de la formación son, en cada caso (contestación y resistencia), supuestamente nutridas por las ciencias de la educación —como apunta Popkewitz—, convertidas en procedimientos, reglas, operaciones y obligaciones que ordenan y definen una concepción del mundo, la vida, la sociedad, la educación, pero también, una concepción sobre el actuar en ese mundo, el hablar, el mirar y el sentir, y no sólo en el mundo educativo, sino también en el mundo de manera genérica. "El poder, en este sentido positivo, descansa en los complejos conjuntos de relaciones y prácticas mediante los cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas y asumen una identidad en los asuntos sociales" (Popkewitz, 1994: 26).

Se trata de "la" —en singular— concepción en turno que se privilegia y se impone, haciendo uso de la argumentación de la ciencia para disciplinar el estilo foucaultiano en un pensamiento único, en una verdad, un saber, una certeza —sea proveniente de la psicología, la sociología, la didáctica, la teoría educativa, la política— que niega y elude la coexistencia y pluralidad de saberes, verdades, pensamientos y, sobre todo, el debate, la polémica, la crítica y el posicionamiento. Las reformas curriculares de la formación inicial de profesores han venido operando, muy frecuentemente, con base en una lógica que entroniza "la novedad acordada" con esplendor y grandiosidad, y desecha la diversidad, la multiplicidad, la discusión, la oposición, la contestación, incluso la complejidad de lo educativo. En este sentido, se pueden detectar las

rupturas, disoluciones, discontinuidades que desde el punto de vista epistemológico se han promovido históricamente en los espacios de formación inicial o de “actualización”, a través de las cuales el saber normalista se configura con base en las visiones, codificaciones, distinciones y categorizaciones que definen el ser y el actuar docente, como forma de responder a través de las prácticas educativas, de las prácticas institucionales, a las particularidades de la tarea de enseñanza.

La Escuela Normal, mediante sus diferentes reformas e innovaciones, no sólo ha organizado el saber del normalista, vinculando las aspiraciones de la burocracia estatal y del corporativismo sindical con el gobierno y el sometimiento del sujeto, sino que también ha configurado —tal como señala Popkewitz— sus subjetividades y su identidad individual y profesional (1994), a partir de las reglas de las “ciencias” que ha legitimado e impuesto en el devenir del normalismo como una forma de operar el poder en las instituciones formadoras. El poder, en el ámbito de la Escuela Normal, sea centrado en la academia, sea centrado en la administración estatal, sea en el sindicato o como producto de negociaciones y alianzas entre estos actores —SEP y SNTE— para el caso mexicano, revela las epistemologías subyacentes incluidas en las diferentes elaboraciones de los proyectos formativos, al conceder a las ciencias de la educación y a la pedagogía un sitio definitorio en la generación de las transformaciones o reformas de la Escuela Normal, a través de las maneras de pensar la formación en el interior de ésta y de reproducir las prácticas educativas en el mundo de la educación básica.

La vinculación entre el saber, la racionalidad educativa y la regulación social mediante las disposiciones y organizaciones cognitivas que definen y configuran las ideas de pedagogía, de gestión institucional y de la gestión del sistema normalista nacional, de currículum y de las relaciones sociales, ha sido abrigada muy frecuentemente en el marco de la preocupación por profesionalizar al profesorado y mejorar la calidad de la educación.

La fe en el profesionalismo reposa en la ciencia y en el saber especializado, en contraposición con el saber empírico y común, propio de las prácticas desplegadas en los albores del nacimiento de la profesión magisterial. La profesionalización

del saber docente, privilegiada en el marco de la formación inicial o del desarrollo profesional a partir de los programas de actualización, continúa manteniéndose como una estrategia instrumental en la que, a partir del reconocimiento y en nombre de la *autoridad de la ciencia y la tecnología*, se pretende responder a las transformaciones de las condiciones sociales, económicas y culturales de la sociedad contemporánea y, en la actualidad, del mundo globalizado, aun también a las necesidades, intereses y expectativas de las nuevas generaciones y a las nuevas funciones que inevitablemente el docente de educación básica se ve obligado a desarrollar en las instituciones educativas. La certeza y la seguridad del éxito son promovidas a partir del proyecto “científico” de la pedagogía, el cual se presupone capaz de predecir el comportamiento docente laboral y alcanzar las metas de eficacia establecidas.

A manera de ejemplo, podemos aludir a lo que sucede en la actualidad: es el turno del relevamiento del constructivismo como la psicología cognitiva de la educación, el que erigido como estrategia profesionalizante, asociada a la preocupación por mejorar la calidad de la educación, integra en ese saber tanto la intención directiva del Estado como el control del profesor. En este caso, la verdad de la ciencia —el conocimiento práctico y funcional— no es exclusivamente una norma interpretativa, sino que configura un conjunto de reglas sociales sobre la verdad, capaces de construir lealtades, identidades y capacidades sociales. El constructivismo se presenta, en la actualidad, como la verdad alcanzada, después de superar las tradiciones conductistas y experimentalistas. El tránsito hacia “el aprendizaje significativo” confluye como línea estatal de acción en la formación eficaz del profesorado, a la vez que como línea conductora de los procesos de aprendizaje en las aulas de la enseñanza obligatoria para la obtención de mayores logros, aduciendo, entre otros elementos, las aportaciones realizadas en las investigaciones sobre la docencia para mejorar la gestión pedagógica y la posibilidad de prever e influir sobre las actividades áulicas que practican los profesores.

Se trata, en efecto, de la promulgación de “un conocimiento único y universalista” para enseñar, conformado por un conjunto de saberes codificados y de saber-hacer, dimensio-

nados con base en habilidades y destrezas, pero también de prescripciones morales traducidas en hábitos, habilidades, actitudes y valores. A través del razonamiento de los profesores —la modelación de su pensamiento— se intenta regular las prácticas educativas. El conocimiento funcional y útil sobre lo concreto, perceptible y manejable es considerado determinante en las creencias y la toma de decisiones del profesor. Incluso, se pretende transformar las creencias implícitas de los profesores por teorías explícitas que posibiliten su sistematización para que éstas puedan derivar hacia acciones racionalizadas, desde la consideración de que el pensamiento del profesor es susceptible de adaptación a los propósitos que se establezcan.

A pesar de que el constructivismo se postula como una posición de ruptura frente al conductismo, y rechaza la lógica del pensamiento hipotético-deductivo, las relaciones lineales de causalidad y, en general, su epistemología científicista, en realidad, recrean su ciencia cognitiva de la enseñanza con la misma epistemología positivista que pretenden superar. De ahí la triada entre el “conocimiento de la ciencia”, el poder y las relaciones sociales en el marco del sistema normalista y del sistema educativo en su conjunto, como dimensiones de la regulación social, que no duda en instituirse como poseedora de la “verdad” y en alcanzar el progreso a partir de la mitificación de la ciencia y de la persuasión de sus bondades o incluso de la conversión de los docentes a “sus” certezas establecidas y a “su” pensamiento moralizante. En suma, la formación de profesores remite a la inculcación, al adoctrinamiento de las pautas específicas de razonamiento y de actuación, como caricatura, todavía, de los rezagos de la modernidad.

LA CONQUISTA DE LA LIBERTAD:  
EN NOMBRE DEL SUJETO HEGELIANO

Si, como dice Hegel, la historia de la humanidad es la historia de su libertad, la historia del normalismo es, contradictoriamente, la historia de la sujeción. La Escuela Normal ha priorizado la verdad establecida a la que todos deben reple-

garse, centrando su atención en una cultura y el modelo en turno que privilegia determinados saberes, determinados métodos y determinadas epistemologías, así como la habilitación para el mundo del trabajo, desde su proyecto científico, que niega o silencia al sujeto singular, al sujeto histórico, al eludir las particularidades y las diferencias, al evadir los conflictos y las contradicciones, al desconocer las sensibilidades, los deseos, las subjetividades, en fin, al trabajar sobre la base de un estudiante “abstracto” desde la homogeneidad con vistas a la homogeneización. En realidad se trata de un proceso “naturalizado” de dominación del sujeto, que se despliega desde la lógica de relaciones entre subordinador-subordinado, dominador-dominado, sometedor-sometido y que opera siempre a partir de la jerarquización y el estatus diferenciado de ambos: el superior y el inferior, y donde este último es tratado como objeto, a pesar de que el primero le reclama su reconocimiento como sujeto.

En la formación de profesores, la emergencia del sujeto parece una prioridad inaplazable, a partir del reconocimiento de esos sujetos particulares que configuran el universo de lo heterogéneo. De ahí que la reivindicación de la heterogeneidad y la libertad constituya una puerta de entrada al acercamiento del sujeto como particular, y de su lugar como hombre libre; y por tanto, la restitución del sujeto es una tarea impostergable en la formación de profesores: llamar al sujeto, convocarlo, interpelarlo para que tome su lugar en el marco de las relaciones institucionales, en donde pueda actuar y tomar libremente la palabra.

Contrariamente al pensamiento instrumentalista que concibe al sujeto como objeto, al estilo hegeliano, de utensilio, como Esclavo frente a su Amo, y que no se objetiva a partir de fines con libertad, sino que el Amo se los impone, la formación de profesores implica, desde Hegel, primeramente el reconocimiento de la dialectización de las relaciones, en la perspectiva de un movimiento permanente de renovación, autotransformación, crecimiento, renacimiento, que implica tanto el tránsito de lo subjetivo a lo objetivo como la interacción entre los sujetos. La formación, como configuración de los sujetos y exteriorización de la cultura, es aquí entendida como un proceso dialéctico en el que el normalista, el profesor,

emerge como sujeto de su experiencia y de sus objetivaciones en el devenir de un camino singularizado por contradicciones, conflictos, negaciones, incertidumbres, crítica, rupturas, superaciones y duelos.

La formación desde la perspectiva hegeliana implica, entonces, un proceso de objetivación del sujeto a través de la cultura. A partir de la apropiación de la cultura, el sujeto puede actuar creativamente para recrear aquella que ya existe y luego negarla, renunciando a ella y superándola, para después renovarla y transformarla, y *advenir* como sujeto creador de cultura. La libertad se conquista en la medida en que el sujeto transforma la cultura, transforma la realidad y las instituciones de manera consciente y libre. Una perspectiva de formación de profesores que tendiera esencialmente hacia la acción liberadora del sujeto se entendería como movimiento de los múltiples encuentros y reencuentros consigo mismo a partir de su libre voluntad y capacidad de transformación y de crecimiento que se abre al infinito. Tal como anota Hegel (1966: 12):

El espíritu ha roto con el mundo anterior de su ser allí y de su representación y se dispone a hundir eso en el pasado, entregándose a la tarea de su propia transformación. El espíritu, ciertamente, no permanece nunca quieto, sino que se halla siempre en movimiento incesantemente progresivo [...] el comienzo del nuevo espíritu es el producto de una larga transformación de múltiples y muy variadas formas de cultura.

Como apunta Yurén (1995: 23-60), la superación del conocimiento, producto de la recuperación de la experiencia y, por tanto, su transformación, sólo es posible por medio de la razón, comprendida como síntesis de la conciencia y autoconciencia singular, pero también como conciencia universal:

la experiencia de lo que el espíritu es, esta sustancia absoluta que en la perfecta libertad e independencia de su contraposición, es decir, de distintas conciencias de sí que son para sí, es la unidad de las mismas: el yo es el nosotros y el nosotros el yo (Hegel, 1966: 21).

El tránsito del singular hacia el universal implica un proceso de desgarramiento, de sufrimiento, por el cual el sujeto camina hacia el espíritu autoconsciente, es decir, el universal, cuando logra desprenderse de la particularidad que lo aleja de esa cultura y de esa conciencia individual, alcanzando así su liberación. La formación, en el pensamiento hegeliano, consiste, por consecuencia, en elevar la condición singular a su naturaleza universal, como requisito para conseguir “la intersubjetividad, más allá de la arbitrariedad y del capricho de la ‘subjetividad natural’”; a partir del sometimiento de los condicionamientos naturales se alcanza la libertad para lo universal y lo objetivo.

El hombre y su movimiento de transformación, entendido como autotransformación de la humanidad, remiten a la concepción de la formación en y desde la interacción entre los sujetos que comparten la palabra y la acción, al mismo tiempo que se diferencian y se separan en los encuentros con el otro, en el reconocimiento de los otros. De acuerdo con Yurén, para Hegel, el sujeto es ese sujeto ético que se objetiva en su relación con los otros a través de su praxis transformadora, expresando su particularidad como sujeto singular y su poder de existir. Se trata de un camino signado por la negatividad y la escisión, el camino de la mediación y del rodeo, que el sujeto recorre desde la duda, desde la incertidumbre y la indeterminación, en el que *el caminar* de ese espíritu libre se configura como el *proceso mismo de constitución del sujeto y de la conquista de su libertad*. El camino se recorre a partir del esfuerzo de la negación por el que el particular se transforma y deviene para sí y su saber de sí, como sujeto que se objetiva a través de la construcción y reconstrucción de la cultura. La formación, desde esta perspectiva hegeliana, supone una toma de conciencia de sí desde el otro, como bien apunta Gadamer (1997: 43): “reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro”.

En una interpretación del pensamiento hegeliano, la función de la Escuela Normal, lejos de privilegiar el desarrollo de sus planes y programas, la transmisión simple de conocimientos, la “puesta en forma y en orden” de los estudiantes,

de los futuros profesores, conforme a un modelo unificador, es decir, "la normalización", habría de preocuparse por promover la comprensión por la que el sujeto se apropia del conocimiento, revelando su racionalidad y posicionándose, como superación y crítica de lo existente, como movimiento de la particularidad reflejado en la generalidad. Se trataría de una Escuela Normal que movilice la dialéctica de las relaciones, en donde el reconocimiento del sujeto y el respeto al otro posibiliten la apertura a la existencia de sujetos libres y singulares, comprometidos y responsables que se crean y se autotransforman en un movimiento de negación y superación, siempre inacabado e inacabable, siempre incierto e inseguro.

La centralidad en la formación de profesores debiera ser la formación de sujetos, de sujetos autónomos, provistos de una singularidad y de posibilidad de un devenir, capaces de liberarse a partir de la búsqueda de su libertad, como movimiento formativo y constitutivo del advenimiento del sujeto.

#### LA EFICACIA: EN NOMBRE DE LA ILUSIÓN INSTRUMENTALISTA

El nuevo marco internacional de la economía, del comercio y de la sociedad ha colocado a la *dirección* como uno de los focos centrales capaces de generar los cambios deseados en los sistemas de producción y en el mejoramiento de las economías nacionales e internacionales. En el mundo de los negocios, el éxito y el fracaso se definen como indicadores de la *eficacia* de la dirección, de la gestión y del liderazgo. La eficacia, que moviliza la lógica de medios-fines en el mundo empresarial, ha activado e impactado los sistemas de producción, promoviendo el cambio en cuanto a la redefinición de estructuras y actividades organizativas, en la flexibilización de las tareas y en el refinamiento de los sistemas de control, con el fin de producir masivamente objetos o servicios y de hacerlos más competitivos en los mercados locales, regionales e internacionales.

La oleada de la eficacia del ámbito de los negocios ha invadido muy particularmente el mundo escolar en la última

década, penetrando con su lenguaje, principios e ideología, las formas de entender y actuar en educación, básicamente en el contexto de la descentralización educativa y de la supuesta autonomía de las escuelas, generando también y, contradictoriamente, una gestión más autoritaria y vertical. Dinamizado por el mundo anglosajón, el nuevo enfoque gerencial ha sido importado y apropiado por buena parte de los actores de la educación y de los tomadores de decisiones de la comunidad internacional para caracterizar por lo menos las diferencias entre los sistemas educativos que logran resultados exitosos y los sistemas educativos que “producen” desempeños deficientes. Los movimientos a favor de la eficacia escolar o de las escuelas eficaces, promovidos en Gran Bretaña, han tomado a los profesores como el objeto de atención de las políticas educativas, reiterando la centralidad de su proceso formativo, así como de su perfeccionamiento, y a los directores como personificadores de la búsqueda de la eficiencia y, con ella, los atributos que la acompañan: competitividad, innovación y excelencia (logros como productos transparentes y comparables).

Desde esta óptica gerencial, fundada en el racionalismo eficientista y en el experimentalismo de la psicología del control, la obsesión de las políticas educativas nacionales e internacionales por la eficacia reside en encontrar el esquema, la fórmula, la estrategia pedagógica, con sus respectivos componentes “multifactoriales”, capaces de garantizar la obtención de buenos resultados, de buenos profesores que, a su vez, aseguren el logro de altos desempeños en sus alumnos. Al incorporar las prácticas de la gestión empresarial a la Escuela Normal y a la formación inicial, aquélla se instituye, en consecuencia, como moldeadora del comportamiento, de la conducta, de los futuros maestros, para que, a su vez, éstos repliquen su actividad moldeadora con sus alumnos, convirtiendo la eficacia en fin y medio a la vez.

La búsqueda de la eficacia lleva aparejada también la búsqueda de formas, instrumentos, procedimientos que puedan medir “neutralmente” y dar cuenta “objetiva” de los resultados, indicadores “objetivos” y medibles, capaces de distinguir al buen profesor, del malo; al alumno eficaz, del incapaz; a la escuela eficaz, de la ineficaz. La elaboración

de listas o catálogos que caracterizan la formación eficaz, la Escuela Normal eficaz, el profesor eficaz, son presuntamente “indicadores” visibles, medibles y universales que en realidad refieren a elementos superficiales y aparentes que poco o nada tienen que ver con el problema al que aluden y mucho con el discurso tayloriano de la “administración científica del trabajo” y “del análisis de tiempos y movimientos del obrero en las líneas de ensamble” para adaptarlo a las máquinas en el marco del sistema hombre-máquina y lograr una mayor productividad.

La noción de escuela eficaz o de formación eficaz supone una definición tan mutilatoria, restringida, simplificadora y convencional que deja fuera las dimensiones sociales, valorativas y contextuales, singulares y específicas, propias de todo sujeto, de todo proceso formativo, de toda práctica educativa y de toda institución, en la perspectiva, posiblemente fantasmática, de poder manipular y dominar mejor a los estudiantes, aquéllos desprovistos de su historia, de su biografía, de sus deseos, de su palabra, aquellos a quienes se ha desembarazado de su condición de sujetos. La determinación exhaustiva de variables por controlar en la formación se configura como el sueño fascinante, y también fantasmático, de los políticos y de las políticas educativas que apuestan a la supremacía, a la omnipotencia de los medios para garantizar la producción de profesores eficaces, profesores “terminados” y “acabados”, conforme al modelo normalista, haciendo uso de inventarios a través de los cuales verifican los efectos de su empresa productora, de su obra concluida. La eficacia del sistema normalista es el propósito, la meta, fundadora de todo el dispositivo, del sistema organizativo, del sistema de aprendizaje, del sistema de control, de la evaluación, de la certificación. Los profesores formados, como producto final, se pretenden entidades durables e independientes, listas para ser colocadas y consumidas en el mundo de la educación, para ser agregadas a la planta de docentes ya incorporados al mundo de la “producción de la eficacia educativa”.

En cuanto al origen etimológico, la palabra eficacia proviene del latín *efficacitas* y alude a la acción, a la fuerza y al poder, a la vez que a la capacidad de producir el máximo de resultados con el mínimo de esfuerzo y de inversión, y se

inscribe en la retórica de la dirección, de la conducción de las empresas, esto es, del *management* anglosajón, propio del pragmatismo social. Dice Ardoino (1970:15-16) al respecto:

El *management* parece implicar una heterogeneidad de concepciones, incluso de doctrinas o de filosofías, en las que la eficacia económica parece ser el único criterio de justificación [...] La etimología de las palabras americanas *management* y *manager* es incontestablemente reveladora. Se vincula con el italiano *maneggiare*, que significa maniobrar, manejar. El verbo francés *manier* está formado de la misma manera que los términos de equitación: *manège* y el verbo *manéger* [que en castellano equivaldrían a “manejo”, “doma” de caballos y “manejar”, “domar”, “ejercitar” caballos, respectivamente]. Es preciso remarcar que el sentido de “posesión” o de “autoridad” ya está atribuido a la palabra *mano* en el latín jurídico [...]. La maniobra y el modelo, el “manejo”, conducirán a otras posibilidades. El *ménagement* y, por supuesto, el *management*, pueden ser, en rigor, traducidos en términos de miradas y de respeto frente a otras personas, pero frecuentemente todavía en términos de artimaña y de manipulación.

La retórica de la eficacia, fundada en el gerencialismo como filosofía, recrea el mundo de la fabricación, la programación, la manipulación, el mundo al estilo cartesiano, en el que Descartes concibió su método como el instrumento de una demanda que pretendería convertirse en “maestro y poseedor de la naturaleza”, en virtud de que la naturaleza preexiste a toda operación técnica. Se trata de fondos disponibles para el cálculo, y éste no es sólo cuantificable, sino que es una “puesta en orden” de la totalidad de lo real. Como apunta Heidegger, es un “cálculo absoluto de todas las cosas”, a partir del cual la formación de los profesores, entendida como producción, pone en orden a la totalidad del ser, conforme al orden universal. Éste es el proceso de conformización, por el cual se instrumentaliza todo lo que se encuentra al servicio de la expansión del poder productor de la técnica, al desplegar la realidad como un único nexo técnico que hace de la técnica el “nexo de la existencia”.

El *management* en la formación y en educación, promovido en las sociedades democráticas, detenta, contradictoriamente,

te, una lógica implacable, propia de cualquier pensamiento totalitario, que opera a través del adoctrinamiento, el que —como diría Arendt— es muy peligroso, en virtud de que se funda en una perversión, no del conocimiento, sino de la comprensión y del sentido.

LA NATALIDAD ARENDTIANA: EN NOMBRE  
DE LA FORMACIÓN COMO ACCIÓN

Para Arendt —en su elucidación sobre la vida activa y la condición humana— actuar significa tomar una iniciativa, comenzar, emprender algo nuevo, análogamente a la noción de *natalidad*, como condición humana, por la que el recién nacido, al dejarse sentir en el mundo, tiene toda la posibilidad de empezar algo nuevo: actuar.

Sin la acción, sin la capacidad de comenzar algo nuevo y de este modo articular el nuevo comienzo que entra en el mundo con el nacimiento de cada ser humano, la vida del hombre, que se extiende desde el nacimiento a la muerte, sería condenada sin salvación (Arendt, 1995: 107).

En su fenomenología de la acción, Arendt distingue el actuar, de la labor y de la fabricación o el trabajo. Mientras la *labor* alude a los procesos biológicos, vinculados con experiencias corporales de fatiga, de incomodidad, que posibilitan que el ser humano produzca lo necesario para alimentar su cuerpo, por la *fabricación*, distinta de la labor; aquél produce cosas “cuya suma total constituye el artificio humano”. Es en la fabricación donde todos los medios —herramientas, utensilios— permanecen fieles, tributarios a su amo, y en donde se revela la experiencia más fundamental de la instrumentalidad y del utilitarismo, conformando la cadena interminable de medios y fines. Es ésta la perspectiva de la racionalidad instrumentalista que, bajo la máscara de la utilidad, de la eficacia, sustituye la formación como inventario de elementos, condiciones, materiales, programas, dispositivos organizados y orientados hacia la obtención del producto final, marcado desde el inicio por su fin predecible;

es aquí donde esos medios encuentran su justificación para conformar el modelo establecido.

La acción, a diferencia de la labor y de la fabricación, siguiendo a Arendt, es la que más relación mantiene con la condición humana de la natalidad, porque la natalidad, como elemento de iniciativa, impulso, ánimo, empuje, atrevimiento, es propia de todas las actividades humanas. La acción entraña la capacidad de iniciar algo nuevo o poner algo en movimiento.

La acción, con todas sus incertezas, es como un recordatorio siempre presente de que los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar algo nuevo. Con la creación del hombre, el principio del comienzo entró en el mundo; lo cual, no es más que otra forma de decir que, con la creación del hombre, el principio de libertad apareció en la tierra (Arendt, 1995: 107).

Con la palabra y la acción el hombre se inserta en el mundo humano, revelando su particular identidad en el marco de la pluralidad humana; esta inclusión configura su capacidad de comenzar algo nuevo, que se corresponde con el hecho de nacer. Como el nacimiento, el hombre, con la acción y la palabra, se abre al mundo de los otros, porque es igual a los otros, pero también se distingue de ellos, revelando su identidad. Igualdad y diferenciación son las dimensiones configurantes de la pluralidad humana, que es “la paradójica pluralidad de los seres únicos” (Arendt, 1998: 200).

El reconocimiento de la formación como acción supone la reivindicación del mundo humano, en donde cada acción es el comienzo de alguien “que es un principiante por sí mismo” y que nunca será “finalizado”, “experto”, “apto”, “sabio”, “formado”, sino siempre novato, siempre principiante, porque aquí ningún comienzo tiene fin. “El milagro que salva al mundo —dice Arendt— a la esfera de los asuntos humanos, de su ruina ‘natural’ es en último término el hecho de la natalidad, en el que se enraiza ontológicamente la facultad de la acción” (Arendt, 1963: 266).

Actuar en formación es aparecer-se, asomar-se, mostrarse; es emerger como sujeto autónomo que se revela clara e

inconfundiblemente ante los otros, es mostrar-se *quién es*, porque el ser y el aparecer coinciden en la acción. En la formación, por la acción, el sujeto se reinventa a través de su propio actuar y en la búsqueda de su autonomía como fin y como medio; es decir, realizándose, creándose, haciéndose, actuando con los otros mediante actos autónomos.

Desde esta perspectiva y contrariamente a las ambiciones de certeza y de seguridad propias de la visión fabril, en la formación no puede esperarse algo que haya ocurrido antes, porque en el comienzo están implicadas la sorpresa, la incertidumbre, la vacilación y la duda. "Lo nuevo siempre se da en oposición a las abrumadoras desigualdades de las leyes estadísticas y de su probabilidad, que para todos los fines prácticos y cotidianos son certeza; por lo tanto, lo nuevo siempre aparece en forma de milagro" (Arendt, 1998: 202).

Como la natalidad, la formación fractura implacablemente la previsión, la planeación, y desarma la condición ordenadora y organizadora de los programas y de las estrategias formativas. La formación es irrupción del sujeto particular que escapa a cualquier posibilidad de control y de manipulación, como lo es todo recién nacido, cuyo devenir es imprevisto e imprevisible. Por tanto, la formación como acción es portadora de la sorpresa, la natalidad, el asombro, la novedad, al romper la linealidad de la historia que sólo reconoce hechos, pero no acontecimientos, novedades, pero también es portadora de la confusión, de la admiración y, por tanto, del *advenimiento del hombre*. A la vez, la formación es portadora de la fragilidad y de la debilidad, propias de la condición humana, como el nacimiento. Como la natalidad, la acción y la formación son irreversibles.

Hay otra característica de la acción humana que parece convertirla en más peligrosa de lo que tenemos derecho a admitir. Y es el simple hecho de que, aunque no sabemos lo que estamos haciendo, no tenemos ninguna posibilidad de deshacer lo que hemos hecho (Arendt, 1995: 106).

En la formación como acción, los sujetos singulares, los estudiantes y los profesores, se encuentran y se reencuentran, y sólo pueden comprometerse en el marco institucional sobre

la base de la imprevisibilidad y de la irreversibilidad de sus acciones y de sus palabras posibles, signadas siempre por la natalidad, por la novedad y la sorpresa.

En fin, entender la formación bajo el signo de la natalidad es comprender al sujeto que se exterioriza y se realiza a partir de la acción y de la palabra, de su posibilidad de iniciar siempre algo nuevo, de comenzar, de re-fundarse como sujeto del advenimiento, como sujeto del devenir.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ARDOINO, Jacques (1970), *Management ou commandement. Participation et contestation*, París, ANDSHA-EPI.
- ARENDT, Ana (1998), *La condición humana*, Barcelona, Paidós [trad. de Ramón Gil].
- (1995), *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós [trad. de Fina Burulés].
- (1963), *Sobre la revolución*, Madrid, Alianza.
- GADAMER, Hans-Georg (1997), *Verdad y método I*, 7ª ed., Salamanca, Sígueme [trad. de Ana Agud de Aparicio y Rafael de Agapito].
- HEGEL, G. W. F. (1966), *Fenomenología del espíritu*, México, FCE (Textos Clásicos).
- POPKEWITZ, Thomas S. (1994), *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata (Paideia).
- YURÉN Camarena, María Teresa (1995), *Eticidad, valores sociales y educación*, México, UPN (Textos, I).