

La formación como principio y fin de la acción pedagógica

Rafael Flórez Ochoa*

Mireya Vivas García**



Resumen

La formación como principio y fin de la acción pedagógica Formation as beginning and end of pedagogical action

En este artículo, de naturaleza teórica, se expone la tesis de que la formación de los alumnos debe convertirse en el principio y fin de la acción pedagógica, en tanto que la formación humana es la misión de toda intencionalidad verdaderamente educativa. A partir de allí, se hacen explícitas las dimensiones que comprende la formación, así como los principios pedagógicos que se derivan de ella. Tales propuestas se derivan de un análisis hermenéutico de los aportes de los grandes pedagogos al respecto y a la luz de los contextos actuales que demandan unos nuevos modos de entender la enseñanza.

Abstract

In this article, of theoretical nature, the thesis that the formation of students has to become the beginning and the end of pedagogical action is exposed, given that human formation is the mission of all intentionality truly educational. From there on, the dimensions that comprehend the formation are made explicit in the same manner as the pedagogical principles that derive from it. Such proposals are derived from a hermeneutical analysis of the input of great pedagogues in regards to and in light of the current contexts that demand new ways of understanding teaching.

Résumé

Dans cet article de nature théorique, on expose la thèse que la formation des étudiants devrait devenir le principe et fin de l'action pédagogique, étant donné que la formation humaine est la mission de toute intentionnalité vraiment pédagogique. A partir de cela, les dimensions qui comprennent la formation deviennent explicites, ainsi que les principes pédagogiques qui en découlent. Des telles propositions sont dérivées d'une analyse herméneutique des contributions des grands éducateurs à l'égard des contextes courants qui demandent de nouvelles façons de comprendre l'enseignement.

Palabras clave

*Pedagogía, formación, principios pedagógicos
Pedagogy, formation, pedagogical principles*

* Profesor jubilado de la Universidad de Antioquia, Colombia.
E-mail: raflorez21@une.net.co.

** Profesora de la Universidad de Los Andes, Venezuela.
E-mail: mvivas@ula.ve

En esta última década, en el contexto latinoamericano ha resurgido la pedagogía como la ciencia distintiva de la profesión docente. Así, reaparecen en los planes de estudio de las carreras de educación, las asignaturas Pedagogía general, Corrientes del pensamiento pedagógico, Historia de la pedagogía, entre otras, por cuanto han sido consideradas constitutivas del discurso pedagógico, imprescindible en la formación profesional de los futuros docentes. Este resurgimiento ha estado impregnado de las deliberaciones sobre el objeto de estudio de esa disciplina, especialmente en torno a los conceptos fundantes de la pedagogía, como *educación*, *enseñanza* y la misma *formación*.

Aunque las comunidades académicas no hayan alcanzado un consenso al respecto, ello no justifica que la discusión sea resuelta burocráticamente ni que un decreto ministerial suprima las diferencias. Es probable que, a la luz de los nuevos enfoques epistemológicos, ya no tenga tanto sentido seguir discutiendo sobre la científicidad de la pedagogía, sino, más bien, dilucidar su estatus desde la perspectiva de la transdisciplinariedad y del pensamiento complejo que reclama la posmodernidad. Como bien lo expone Maffessoli:

Cuando no se tiene ninguna seguridad, sea cual fuere [...] Hace falta saberse fiar de la sabiduría relativista. Ella "*sabe*" gracias a un saber incorporado, que nada es absoluto, que no hay una verdad general sino que todas las verdades parciales, pueden entrar una *en relación con* las otras (1997: 12).

Dicho lo anterior con respecto a la pedagogía, interesa ahora destacar que la formación (*bildung*) aparece como una constante reconocida por los pedagogos, desde Juan Amós Comenio hasta nuestros días, consistente en esperar de la educación la formación de las nuevas generaciones, como un proceso de humanización que conduce a niveles superiores de autonomía, inteligencia y solidaridad.

Flórez opina que si se rescatan hermenéuticamente estas ideas originarias, muy bien el concepto *formación* podría convertirse en el principio unificador del campo conceptual de la pedagogía y el criterio para validar una acción como pedagógica o no, por ello sostiene: "La formación es lo que queda, es el fin perdurable" (2005: 108). Los conocimientos, aprendizajes y habilidades constituyen apenas medios para formarse como ser humano. La condición de la existencia humana es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad mediante el trabajo compartido y la reflexión filosófica sobre sus propias raíces. Formar a un individuo es facilitarle que asuma, en su vida, su propia dirección racional, reconociendo a los otros el mismo derecho y la misma dignidad.

Afirmar que el concepto *formación* debe convertirse en criterio para enjuiciar las actividades escolares como pedagógicas implica que todo modelo, estrategia, proyecto y acción educativa serán válidos y potentes pedagógicamente, si contribuyen a la formación humana del alumno. Esto quiere decir que, cuando nos disponemos a elaborar nuestros proyectos curriculares, tanto a nivel macro (Diseño curricular, Plan de estudio) como a niveles de intermediación y concreción (programa de la asignatura, plan de clase), la pregunta orientadora podría ser: ¿en qué medida este proyecto contribuye a que nuestros alumnos sean más inteligentes, universales, autónomos y fraternos? Incluso, consideramos que la reflexión del día a día sobre el quehacer docente debe estar orientada por la interrogante: ¿cuánto de lo que hicimos hoy contribuye, verdaderamente, en forma significativa a la formación? Contestar en forma sincera a esta pregunta quizá nos conduzca a desterrar de nuestras prácticas algunas rutinas escolares, que no sólo no contribuyen a la formación, sino que incluso se convierten en obstáculos para alcanzar los niveles superiores de humanización.

El concepto *formación* que se propone, reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo que se va forjando desde el interior, en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, con la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje. La formación es lo que queda, y los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser humano.

Las dimensiones del concepto *formación*

Flórez Ochoa (2005) propone *la universalidad, la autonomía, la inteligencia y la diversidad integrada* como las dimensiones que le dan dirección y contenido a los procesos formativos. La fuerza de este planteamiento se encuentra en el hecho de que tales dimensiones o vectores constituyen los ejes mismos de la evolución de la vida y más específicamente de la especie humana. Asimismo, están enraizadas en toda la historia del pensamiento pedagógico.

En ese sentido, formar a un individuo en su estructura más general es facilitarle que asuma en su vida su propia dirección inteligente, reconociendo de manera fraternal a sus semejantes, el mismo derecho y la misma dignidad.

Profundicemos en la explicación de estas dimensiones:

1. *La universalidad.* Permite a los organismos cohabitar en una mayor diversidad ecológica y a los hombres compartir otras perspectivas y dialogar con otras culturas, presentes o pasadas. Es la flexibilidad que se manifiesta en la posibilidad aprendida de interactuar creadoramente con diferentes sistemas culturales.

Como lo señala Edgar Morin (2001), el mundo se vuelve cada vez más un todo, por lo que estamos comprometidos con la humanidad planetaria, aspirando no sólo al progreso, sino a la supervivencia de la humanidad.

2. *La autonomía.* Es la progresiva emancipación de los organismos respecto a los factores externos, mediante la autorregulación interna, que en el hombre se eleva hasta la autodeterminación consciente y libre. Esta dimensión configura la libertad, la capacidad de autodeterminación, de construir con autonomía sus propios valores y proyectos, y de tomar sus decisiones consciente y libremente, a sabiendas de las restricciones que surgen de la misma realidad natural y social.
3. *La inteligencia.* Entendida como capacidad de acumular, analizar, sintetizar y objetivar información. Es también una dimensión característica del desarrollo histórico del hombre a escala individual y colectiva. Elevar la cantidad y calidad de información sobre el mundo, enriquecer y precisar la comprensión de la información predictiva sobre el mismo, permite al individuo y a la sociedad, prever y formular anticipadamente acciones y proyectos que establezcan su desarrollo y su progreso.

Entender la formación como el desarrollo del potencial humano, exige concebir a la enseñanza como un proceso que posibilita a los educandos el desarrollo de sus múltiples inteligencias y demarca otros roles al docente; en tal sentido, una de sus tareas es, como lo afirma Paulo Freire (2002), apoyar al educando para que él mismo venza sus dificultades en la comprensión o en el entendimiento del objeto, y para que su curiosidad, compensada y gratificada por el éxito de la comprensión alcanzada, sea mantenida y, así, estimulada a continuar en la búsqueda permanente que implica el proceso de conocimiento. Es decir, la for-

mación debe permitir que los individuos se asuman como seres cognoscentes, en tanto capaces de adquirir, construir y reconstruir el conocimiento.

Como lo indica Morin (2001), la educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y estimular el desarrollo de la inteligencia general. Para ello se necesita privilegiar la curiosidad, la cual, muy a menudo, es extinguida por la instrucción, cuando se trata, por el contrario, de estimularla o, si está dormida, despertarla.

4. *La diversidad integrada.* Esta dimensión reconoce la concentración de la fuerza evolutiva del universo en la especie humana, en la que todos sus individuos y grupos, aunque diferentes, poseen la misma dignidad y las mismas posibilidades de racionalidad que desarrollan colectiva e intersubjetivamente, mediante el lenguaje.

Esta dimensión preconiza lo que Morin (2001) denomina *enseñar la identidad humana* como propósito que permite a cada uno reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad inherente a cuanto ser humano, de tal manera que se tome conciencia de la condición común de todos los humanos, enmarcados dentro de la diversidad de los individuos, los pueblos, las culturas, y se asuma la condición de ciudadanos del planeta Tierra.

Los principios pedagógicos

Estos principios, derivados del concepto *formación*, constituyen el núcleo teórico que con-

figura el fundamento conceptual y el marco de referencia obligado de toda estrategia o modelo pedagógico particular, de toda acción pedagógica. Tales principios han sido probados por los docentes en su validez pragmática, en su flexibilidad y riqueza conceptual, así como por los distintos pensadores de la pedagogía, que les han permitido sobrevivir, hasta el punto de que aún los más novedosos y promovidos modelos pedagógicos contemporáneos son derivaciones, desarrollos o aplicaciones conceptuales del núcleo teórico pedagógico sistematizado de estos principios.

Ello no quiere decir que sean absolutos ni ahistóricos; están sometidos a la crítica y a la posibilidad de la refutación, y expuestos a correcciones conceptuales, en caso de que las comunidades de los pedagogos llegaren en el futuro a otros consensos. Lo que sí es indiscutible es que estos principios pedagógicos, formulados desde la *escuela nueva* a comienzos del siglo xx por María Montessori, Ovidio Decroly, Edouard Claparède, Federico Froebel, John Dewey y otros, se articulan, reinterpretados, en las nuevas teorías pedagógicas más avanzadas, como el constructivismo y la pedagogía sociocrítica.

El afecto

Integrar lo cognitivo con lo afectivo. Este principio propone no sólo que el afecto es una necesidad del ser humano, sino que el "calor humano", en el aula, facilita y propicia el aprendizaje y la formación de los estudiantes.¹

Investigaciones recientes han permitido una nueva mirada del mundo emocional, pues proporcionan evidencias con respecto al importante papel que han cumplido las emo-

1 En la tradición occidental, los conceptos *emoción* y *cognición* se han desarrollado de manera paralela, e incluso, se han considerado como opuestos. Ya desde los antiguos griegos, los filósofos destacaron el lado racional de la mente en detrimento del emocional, y concibieron ambas partes por separado, y argumentaban que la inteligencia era necesaria para dominar y reprimir las pasiones más primarias. Debido a esta dicotomía, nuestra cultura está profundamente impregnada de la creencia fundamental de que la razón y la emoción son nociones separadas entre sí e irreconciliables y que, en una sociedad civilizada, la racionalidad debe prevalecer.

ciones en la génesis de las capacidades mentales más elevadas, como la inteligencia, el sentido de la moralidad y del sí mismo. En tal sentido, Stanley Greenspan sostiene: “Las emociones, y no la estimulación cognitiva, constituyen los cimientos de la arquitectura mental primaria” (1998: 15). Este autor va mucho más allá en su planteamiento acerca de la importancia de las emociones, cuando argumenta que el papel más decisivo de las emociones consiste en crear, organizar y coordinar muchas de las más importantes funciones cerebrales.

Desde esta mirada, la pedagogía busca devolverle a los afectos y la subjetividad el valor que ha pretendido negarle la modernidad: en sí, se aspira a reconocer la naturaleza y alcance de los sentimientos, la intuición y la imaginación. Resulta urgente generar la síntesis entre las funciones psíquicas y las emocionales.

La afectividad consciente e inconsciente, la motivación, el interés, la buena disposición, el deseo, la transferencia, la energía positiva, son variables pedagógicas sobre el mismo eje conceptual que articula la cabeza con el corazón, lo cognitivo con lo afectivo. Este principio reconoce el papel que desempeña la afectividad en los procesos de aprendizaje y en el fomento y desarrollo de la creatividad. Pestalozzi (1996) proponía la integración de cabeza, corazón y manos.

De allí que el respeto por la afectividad de los estudiantes sea un principio pedagógico que requiere de la reciprocidad afectiva del maestro. El alumno necesita ser valorado positivamente como persona, porque la aceptación y el reconocimiento es una necesidad humana y, en consecuencia, las actitudes o juicios del maestro no deben vulnerar su autoestima.

Este principio postula que lo afectivo y cognitivo constituyen una estructura integrada, de tal manera que los estados afectivos pueden inhibir, distorsionar, excitar o regular los procesos cognitivos. En consecuencia, el do-

cente está comprometido con la generación de la motivación para el aprendizaje de sus estudiantes, y entender que no puede enseñar con éxito lo que los estudiantes no quieren aprender.

Como lo destaca Mireya Vivas (2003), ya en el campo educativo existe amplio consenso en aceptar que los pilares de la educación no son sólo el conocer y el hacer, sino que también abarcan el ser persona, el saber estar y el emprender, todos ellos vinculados con el desarrollo de las competencias socioemocionales, que tienen que ver con el manejo de la emocionalidad, de las motivaciones, de la sensibilidad y del mundo de relaciones con los otros. De allí el interés de los planificadores y teóricos de la educación en promover la competencia emocional como una dimensión inherente al trabajo en el aula. Ello implica la redefinición del sentido y de los compromisos de la propia educación y las nuevas competencias profesionales del docente.

La experiencia natural

La acción del docente debe partir de la experiencia previa del alumno, de sus conocimientos, sus necesidades e intereses. Tal como lo propone David Ausubel (2002), el aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo sustancial con lo que el alumno ya sabe. El aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa, que se relaciona con la nueva información. En consecuencia, en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer los conceptos y proposiciones previas que posee el aprendiz, así como su grado de estabilidad

Del mismo modo, la motivación al aprendizaje estará determinada por la apropiada conexión entre el proceso de formación y las necesidades e intereses de los educandos. En consecuencia, debe promoverse la participación libre, experiencial y espontánea del educando, para que estos intereses y necesidades

afloren, y para que el educando se convierta en el protagonista de su proceso de formación.

El entorno de aprendizaje

La formación se contextualiza desde el ambiente natural y sociocultural del individuo. El individuo no se humaniza aislado y por fuera de la cultura y de la sociedad, sino en medio de ella. Como lo señala Lev Vigotsky (1979), los procesos psicológicos superiores (inteligencia y lenguaje) son de naturaleza socio-histórica y cultural; por tanto, tienen su origen y se desarrollan en contextos de relaciones social y culturalmente organizados, a través de la mediación cultural y del lenguaje. De ahí que cada educando tenga la impronta del medio cultural, social y familiar al que pertenece, lo cual debe tomarse como punto de partida para reconocerlo, respetarlo, influir, modificar o enriquecer sus particularidades en cuanto a valores, creencias, prejuicios, formas de representación y de expresión, entre otras.

Este principio también significa que el ambiente sociocultural puede planearse y diseñarse como entorno de aprendizaje, mediante el currículo y la enseñanza, influyendo en la estructura cognitiva y, por ende, en el comportamiento del educando. Es conveniente para la formación disponer de ambientes de aprendizaje estimuladores, agradables, cómodos y estéticos, de modo que las satisfacciones alcanzadas en el aprendizaje aseguren su permanencia.

El desarrollo progresivo

La formación no es estandarización, es un proceso constructivo, interior, progresivo y diferenciado. Este principio reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad, que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con

la cultura propia y universal, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje.

La formación es un *proceso constructivo*, porque requiere de la implicación activa y consciente del sujeto. Es un *proceso interior*, porque no le es inducido al individuo desde el exterior ni se transmite. Es *progresivo*, porque se concibe como una sucesión de estados cada vez más complejos a lo largo de la vida evolutiva del sujeto. Es *diferenciado*, porque reconoce que cada persona es una realidad genética, constitucional y cultural particular y única; de allí que la formación se materializa de manera diferente en cada persona. Sobre todo, la formación es un proceso diferenciado porque tiene características específicas de acuerdo con la etapa evolutiva en la que se encuentra el sujeto, y porque el desarrollo se produce en la medida en que el sujeto identifica y define sus capacidades, sus intereses, talentos y proyectos de vida.

La actividad

El aprendizaje se construye a partir de la actividad consciente del educando. Este principio significa que la mejor formación se gana no recibiendo pasivamente conocimientos y valores, sino actuando reflexivamente sobre la propia vida, sobre los propios conocimientos y valores a que tiene acceso. El proceso de formación debe conducir al individuo a mayores niveles de autonomía y, en consecuencia, a ejercer cada vez mayor control sobre su proceso de formación.

El conocimiento, entonces, no se recibe pasivamente ni es una copia de la realidad, sino que es una construcción del sujeto, a partir de la acción en su interacción con el mundo y con otros sujetos. La actividad mental constructiva del sujeto es un factor decisivo en la adquisición del aprendizaje e involucra la totalidad de las estructuras cognitivas y afectivas del sujeto que aprende, no sólo sus conocimientos previos, sino también sus actitudes, expectativas y motivaciones.

El buen maestro

El maestro es un factor de desarrollo para el alumno. El modelo de acción que encarna o propone el maestro se convierte no sólo en paradigma, sino también en acicate de superación y crítica, como vía de crecimiento, autonomía y emancipación del alumno. Al lado del maestro, el alumno eleva su potencial de desarrollo, en la medida en que el maestro lo inspira y le permite posibilidades de realización, horizontes de interrogación y de soluciones hipotéticas. El maestro, como ejemplo digno para sus alumnos, basa su preeminencia y su autoridad no sólo en su sabiduría, sino en su compromiso con la enseñanza y con el mejoramiento de aquellos, aun a costa de su propio sacrificio.

La enseñanza lúdica

La actividad lúdica como actividad formativa. El juego como principio pedagógico no es sólo un recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje, sino una experiencia original que forma a los jóvenes sin las consecuencias de seriedad y responsabilidad propias de los adultos, en la medida en que les permite la conversión armónica entre el interior y el exterior, y el equilibrio estético entre el sujeto y su entorno natural y social. La recuperación de este principio permitirá rescatar, contra la seriedad académica, el llamado *instinto de exploración o de curiosidad* en el niño, que se ha ido perdiendo a medida que el alumno asciende por los escalones de la escolaridad. El propósito de este principio no es maximizar la productividad del individuo para el mercado, sino propiciar su formación en creatividad, en alegría y sana emulación, sin los miedos y temores de la vida real. Las instituciones educativas deben ser lo más parecido a la vida, pero sin las coacciones, amenazas, excesos, tensiones y errores, que caracterizan a la sociedad capitalista contemporánea.

La individualización de la enseñanza

El respeto por las diferencias individuales. El docente debe considerar que cada alumno, como

ser humano, es único, y las diferencias no son sólo orgánicas, sino también de desarrollo mental, de personalidad, de experiencias, de estilos de aprender, de estilos para afrontar y resolver los problemas, diferencias motivacionales y variedad en los proyectos y metas personales, las cuales deben ser atendidas en el proceso de formación. Este respeto por las diferencias individuales, condición necesaria para la eficacia pedagógica, implica un reconocimiento de las características, experiencias y saberes previos de cada alumno respecto de la materia específica que se le enseña. Por tanto, el currículo y la enseñanza necesitan individualizarse, en el sentido de que deben incluirse opciones, estrategias y actividades, entre otros aspectos, que permitan atender las necesidades y diferencias que poseen cada uno de los aprendices.

Además, este principio implica una nueva visión sobre lo diverso, al considerarlo no como un accidente ni una dificultad, sino, más bien, como una oportunidad, como una muestra de la riqueza y variedad de la especie en el seno de cada cultura.

Al centrarse la acción pedagógica en la promoción de la personas, reconoce que cada persona es una realidad genética y experiencial peculiar y única. La educación debe ayudar entonces a descubrir la propia identidad, a tomar conciencia de sí mismo, a conocer a fondo la unicidad de su persona, a saber cómo se diferencia de los demás, y en qué forma sus historias, capacidades, potencialidades y deseos le pueden fijar una meta y trazar una vía de desarrollo individual, pero en armonía y convivencia con los otros.

El antiautoritarismo

La acción docente se apoya en el cogobierno y no en el autoritarismo. El alumno no se forma pasivamente, sometido, obedeciendo a la autoridad del maestro ni copiando lo que el maestro le dicta o le prescribe. Por el contrario, la participación activa y deliberada en la

definición de las reglas de convivencia de la comunidad escolar y en la determinación de los proyectos pedagógicos de aula y de plantel o centro, contribuye al desarrollo de su inteligencia y de su autonomía. El maestro debe aprender a moverse en esa tensión dialéctica, que se da en la aplicación de los principios de autoridad y de libertad en los que se desarrollan los verdaderos procesos formativos. Tal como lo plantean Freire y Horton:

La autoridad del profesor es absolutamente necesaria para el desarrollo de la libertad de los estudiantes, pero si la autoridad del profesor va más allá de los límites que ésta debe tener con relación a la libertad de los estudiantes, entonces, no tenemos más autoridad, no tenemos más libertad, tenemos autoritarismo (1990: 61).

El desarrollo grupal

La formación se potencia con el aprendizaje colaborativo y social. La actividad grupal y el desarrollo de proyectos en pequeños grupos de alumnos crean una situación de estímulo, imitación y emulación, de apoyo y crítica mutua, que estimula y enriquece el desarrollo intelectual y moral de los alumnos, en la medida en que la interacción y la comunicación entre puntos de vistas diferentes propician el avance hacia fases superiores de desarrollo. El trabajo en equipo también es una estrategia que promueve la universalidad y la fraternidad.

Este principio se conecta con los conceptos *zona de desarrollo potencial* que definiera Vigotsky (1979) y *aprendizaje mediado* de Reuven Feuerstein (1989), quienes postulan que el individuo posee capacidades potenciales que pueden promoverse y manifestarse mediante la mediación de los adultos o de sus pares con mayores niveles de desarrollo. De allí que, como lo argumenta Conrad Vilanou Torrano

(2002), aunque la formación sólo puede surgir de uno mismo, como proceso de humanización posee la doble condición individual y comunitaria, y deviene en proceso social por cuanto afecta colectivamente a toda la humanidad.

A modo de conclusión

Como reflexión final, conviene resaltar que estamos en presencia de la revitalización de la discusión acerca del concepto de *formación (bildung)* y como lo afirma Vilanou Torrano (2002), la misma se hace en clave hermeneútica para lograr las aproximaciones a la comprensión de su significado.

Es de destacar también la necesidad de los docentes de reconocer y profundizar en la pedagogía, en tanto que teoriza, sistematiza, orienta y promueve la atención integral y esmerada de cada individuo como ser único, sensible, sociocognitivo, histórico y susceptible de realizarse en los diversos contextos. Además de ser la disciplina que distingue, promueve y sustenta todo lo relativo a la tarea formativa del docente, le califica como formador, le convoca a investigar y a reflexionar sobre su propia práctica, en función del mejoramiento permanente de su hacer pedagógico, y lo sitúa, en estos tiempos de complejidad y de posmodernidad, como profesional de la formación.

Sin duda, el profesionalismo del docente se nutrirá, entre otros, de su encuentro activo, dialéctico y creativo con los saberes que lo promueve; crecerá al impregnarse de los principios pedagógicos, generará un conocimiento pedagógico apropiado para asumir su tarea con mayor densidad y renovadas funciones, cuyos éxitos se podrán evidenciar en sus actuaciones, siempre que sean coherentes con las metas del proceso propiamente pedagógico, vale decir, con la meta de la formación.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D., 2002, *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós.

Feuerstein, R., 1989, *Programa de enriquecimiento instrumental*, Madrid, Bruño.

Flórez Ochoa, R., 2005, *Pedagogía del conocimiento*, Bogota, McGraw-Hill.

Freire, P., 2002, *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI.

Freire, P. y M. Horton, 1990, *We make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*, Philadelphia, Temple University Press.

Greenspan, S., 1998, *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*, Barcelona, Paidós.

Maffesoli, M., 1997, *Elogio a la razón sensible*, Barcelona, Paidós.

Morin, E., 2001, *Los siete saberes necesarios*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Pestalozzi, J., 1996, *El canto del cisne*, México, Porrúa.

Vigotsky, L., 1979, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

Vilanou Torrano, C., 2002, "De la *paideia* a la *Bildung*: hacia una pedagogía hermenéutica", *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, núm. 2, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414210.pdf>, fecha de consulta: 12 de julio de 2006.

Vivas, M., 2003, "La educación emocional: conceptos fundamentales", *Revista Sapiens*, vol. 4, núm. 2, pp. 33-51, disponible en: http://www2.bvs.org.ve/scielo.php?script=sci_serial&pid=1317-5815&lng=es&nrm=iso, fecha de consulta: 21 de julio de 2006.

Referencia

Flórez Ochoa, Rafael, Mireya Vivas García, "La formación como principio y fin de la acción pedagógica", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 47, (enero-abril), 2007, pp. 165-173.

Original recibido: enero 2007

Aceptado: febrero 2007

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
