

I DEBATE TEÓRICO SOBRE LA FORMACIÓN

Colección:
FORMACIÓN DE
PROFESORES Y
PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
COORDINADORA DE LA COLECCIÓN

LILLY PATRICIA DUCOING WATTY

COORDINADORA DEL VOLUMEN







I

DEBATE TEÓRICO

SOBRE LA

FORMACIÓN

LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
COORDINADORA



COLECCIÓN
FORMACIÓN DE
PROFESORES Y
PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

Lilly Patricia Ducoing Watty
Coordinadora de la colección

ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE
RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN ÉDUCATION



Primera edición:
Diciembre 2022

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Avenida Universidad 3000,
Colonia Universidad Nacional Autónoma de México,
C.U., Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-7049-2 (Vol. I *Debate teórico sobre la formación*)
ISBN: 978-607-30-7047-8 (colección “Formación de Profesores y Profesionales de la Educación”)

Todas las propuestas para publicación presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y, siguiendo el método de “doble ciego”, conforme a las disposiciones de su Comité Editorial.

Prohibida la reproducción parcial total, por cualquier medio, sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Editado y producido en México

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	9
REVISITANDO LA FORMACIÓN	
<i>Patricia Ducoing Watty</i>	11
PRESENTACIÓN	
<i>Patricia Ducoing Watty</i>	31
PRIMERA PARTE	
ACERCAMIENTOS A LA NOCIÓN DE FORMACIÓN	
¿QUÉ QUEDA DE LA <i>BILDUNG</i> ? DE LA (IN)ACTUALIDAD DE UNA PEDAGOGÍA EMANCIPADORA	
<i>Jean Spurk</i>	49
UNA REVISIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO “FORMACIÓN”	
<i>Zaira Navarrete Cazales</i>	61
ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE FORMACIÓN	
<i>José Lino Martínez Martínez</i>	75

EL PRINCIPIO DE FORMACIÓN (<i>BILDUNG</i>) EN LA PEDAGOGÍA DE HERBART <i>Erick Cafeel Vallejo Grande</i>	89
--	----

SEGUNDA PARTE
PROLEGÓMENOS DE LA FORMACIÓN

FORMACIÓN Y ALTERIDAD <i>Patricia Ducoing Watty</i>	105
SENTIDOS FENOMENOLÓGICOS Y POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN <i>Irvin Díaz Hidalgo</i>	121
LA <i>OTRA FORMACIÓN</i> , LA <i>OTRA EDUCACIÓN</i> : “TEORIZAR LO POLÍTICO, POLITIZAR LA TEORÍA” <i>Patricia Medina Melgarejo</i>	135
SABER SER COMO COMPETENCIA BÁSICA UNIVERSITARIA: ¿CÓMO ENSEÑAR A ENSEÑARLA? <i>Anna Belykh</i> <i>Mariela Sonia Jiménez-Vázquez</i>	151

TERCERA PARTE
INTERROGANTES EN TORNO A LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. ¿EL DEBATE CONTEMPORÁNEO SOBRE SU SENTIDO BUSCA PRIORIZAR CRITERIOS DE MERCADO PARA ORIENTAR LAS ACCIONES EN MATERIA EDUCATIVA? <i>Luis Manuel Juncos Quiané</i> <i>Clarisa Capriles Lemus</i>	183
LIBERTAD INTELECTUAL EN EL IMAGINARIO CONSTRUCTIVO DE LO SOCIAL, UN DESENLACE TRANSDISCIPLINAR <i>Arlet Rodríguez Orozco</i>	195
FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN. ALGUNAS REFLEXIONES DESDE EL CONSTRUCTIVISMO <i>Alejandro Rodríguez Rodríguez</i>	211
DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA <i>Luis Fernando Vásquez Zora</i> <i>Bernardo Barragán Castrillón</i> <i>Arley Fabio Ossa Montoya</i>	227

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta colección se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIIT IN301121 “Estudio comparado sobre la formación inicial de docentes en educación básica en México y Francia”, registrado en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). En este sentido, expresamos el reconocimiento por el apoyo institucional recibido para su publicación. Asimismo, agradecemos a la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) la valiosa colaboración de reconocidos académicos franceses, quienes participaron con trabajos de investigación sobre la temática abordada.

Junio 30 de 2023

REVISITANDO LA FORMACIÓN

PATRICIA DUCOING WATTY

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Educarse es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana.

Afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse. Con ello dejo conscientemente al margen los que pueden ser, obviamente, los problemas entre la juventud y sus preceptores, maestros o padres (Gadamer, 2000: 11).

El retorno al humanismo en la formación

Bajo la inspiración de la cita de Gadamer sobre la formación y la educación –compartida por otros muchos pensadores y teóricos de la filosofía y la pedagogía– efectuamos una sucinta y acotada entrada sobre algunas de las líneas conceptuales del filósofo alemán, para quien la hermenéutica y la epistemología de las ciencias del espíritu se configuran como dimensiones sustantivas de sus tesis fundamentales. Para el filósofo, las ciencias del espíritu, y con ellas el concepto de formación, representan la revitalización del humanismo. Así lo confirma (Gadamer, 1997: 47): “[...] lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación [...]”. Efectivamente, el autor da voz a la fenomenología, a la hermenéutica y a las ciencias humanas, herederas de las teorizaciones de Heidegger, Husserl y Dilthey, entre otros, a partir del giro hermenéutico y lingüístico que emprende simultáneamente.

La intención consiste en invitar a la reflexión sobre esta temática que, en la actualidad, ha devenido un lugar común posiblemente desgastado, trivializado e incluso manoseado, conduciendo a la vaciedad de su sentido y a la negación de su complejidad epistémica, teórica, cultural e institucional.

Tanto en su magna obra *Verdad y Método* (1997), como en su breve conferencia de 1999 “La educación es educarse” (2000), Gadamer discurre sobre la

formación al mostrar su inscripción en las ciencias humanas y al defender su carácter dialógico-hermenéutico, comprendido como la capacidad de escucha del otro, de una apertura hacia el otro, cuya presencia es imprescindible en la formación y la educación, porque el otro es quien nos abre el camino a la formación. Es desde esta perspectiva dialógica y comprensiva que conceptualiza la formación y la educación a manera de un encuentro en el contexto de la comunicación con el otro, a través de la cual se puede llegar a la “fusión de horizontes” (Gadamer, 1990: 156):

[...] la lengua no es sólo la casa del ser, sino la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo, se encuentra con el Otro [...]

En escuchar lo que nos *dice algo*, y en *dejar que se nos diga* reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía.

En efecto, la concepción dialógica del lenguaje es para Gadamer el camino que posibilita lo que denomina “fusión de horizontes”, es decir, la comprensión entre un sujeto y el otro, cada uno de los cuales se comunica a partir de su propio horizonte, es decir, desde su propio punto de vista. Al respecto plantea que el concepto de horizonte (Gadamer, 1997: 375): “[...] expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande [...]”. De ahí que el autor conceptualice la formación como posibilidad de “fusión de horizontes”, en tanto que la intención consiste en incorporar el horizonte del otro –del estudiante– al nuestro mismo –del maestro– en el marco de un ascenso hacia esa generalidad en la que se conjuga lo ajeno y lo propio, el mundo del otro y mi mundo. “La formación –ratifica el autor– comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad” (Gadamer, 1997: 46). El ascenso a la generalidad, comprendido como formación, deviene, en consecuencia, una tarea eminentemente humana que supone sacrificar la particularidad.

El arribo al horizonte por parte de ambos dialogantes sólo podrá darse a partir de la mediación de la palabra y capacidad de escucha del otro, en donde, sin duda, podrá generarse la empatía, la identificación y la afinidad, igual que la discrepancia, la divergencia o el desacuerdo, siempre y cuando, en este proceso, la intención radique en ampliar los horizontes de cada uno para llegar a la comprensión y no necesariamente al consenso. Esos horizontes que no están determinados, defini-

dos, que no han sido dados de una vez por todas, se abren a lo posiblemente incierto, desconocido, a algo nuevo que puede iniciarse, que puede surgir: un nuevo horizonte. Frente a esta formulación gadameriana, Grondin (2007: 28) señala: “*La fusión de horizontes en Gadamer* es también ocasión de un nuevo nacimiento que evidenciará el carácter único y de acontecimiento del comprender, así como la transformación que la comprensión implica”.

El comprender, adoptando la tesis de Heidegger, no es uno más de los comportamientos del ser humano, sino que es para Gadamer el modo de ser del hombre, del *Dasein* mismo heideggeriano (Gadamer, 1997: 12): “[...] es como hemos empleado aquí el concepto de ‘hermenéutica’. Designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia en el mundo”.

La recuperación de la tradición humanista es reivindicada y actualizada por Gadamer entre otras muchas teorizaciones, a través del reconocimiento de la dimensión general de la *Bildung*, conceptuada como una apertura y recepción de los otros, porque este concepto alude a la autoformación, es decir, al esfuerzo personal que despliega el sujeto sobre sí: “proceso interior de la formación y conformación, y se encuentra en constante desarrollo y progreso” (Gadamer, 1997: 40), en tanto forma de devenir humano, es decir, del ser. En ese proceso de autoformación, en ese caminar del devenir humano, cada hombre se encuentra con el otro, con los otros, diferentes a sí y portadores de diversos intereses, pensamientos y perspectivas, de cara a lo cual habremos de mantenernos abiertos. El cultivo de sí puede, por tanto, alcanzarse a través del diálogo como un rasgo que signa la especificidad del hombre, de la humanidad, y representa, a su vez, la tarea humana; esa tarea humana que supone un salir de sí hacia el otro, hacia el mundo y, análogamente, un retorno a sí.

Como muy a menudo se ha señalado, han sido diversos los significados atribuidos al concepto de *Bildung* a lo largo de la historia, pero muy insistentemente se ha asociado con el de formación, igual que con el de cultura, en una franca oposición a la postura pragmatista y técnica. De hecho, se trata de dos campos semánticos fuertemente implicados. La vocación humanística de Gadamer lo condujo a conceptualizar la formación –la *Bildung*– como el eje central de las ciencias humanas al considerar que ésta se encuentra signada por la mirada histórica y hermenéutica, así como por su carácter lingüístico. De ahí que su formulación invita a recuperar la tradición humanista, la alteridad, como apertura hacia lo otro, el otro, apertura al mundo que se evidencia en la comprensión lingüística y que conduce a la realización del ser.

En realidad, el concepto alemán de la *Bildung* ocupa un lugar nuclear en la filosofía gadameriana, al rescatar los textos clásicos de la tradición alemana supe-

rando la idea del cultivo simple de las facultades y talentos para conceptualizar la formación como la experiencia del sujeto en términos de una dialéctica dialógica y hermenéutica entre el sí mismo y el otro, y un retorno hacia sí, en tanto una ética de la comprensión; pero, subraya el autor:

La hermenéutica [...] no puede limitarse a ser el arte de entender las opiniones del otro. La reflexión hermenéutica implica que en cada comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica. El que comprende, no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia (Gadamer, 2001: 83).

La hermenéutica gadameriana, que toma forma en el diálogo, brinda la posibilidad de pensar en la *Bildung* indisolublemente anclada en la formación, a partir de la cual –puntualiza el autor– se abre la posibilidad de otorgar un sentido a nuestra existencia histórica con base en las experiencias, las cuales favorecen, a su vez, esa dimensión hermenéutica de los humanos que vincula a los hombres a través de la palabra y de su inscripción en esta perspectiva interhumana e intersubjetiva. De ahí que la formación no puede comprenderse ni resolverse técnica o mecánicamente.

En contra del cientificismo, es decir, de la racionalidad científica, por la que sólo son consideradas como ciencias, las naturales, fundadas en la observación y la experimentación en su enlace con las matemáticas, Gadamer mantiene la naturaleza rigurosa de la filosofía y de las ciencias del espíritu, en virtud de que estas “están muy lejos de sentirse simplemente inferiores a las ciencias naturales. En la herencia espiritual del clasicismo alemán desarrollaron más bien una orgullosa conciencia de ser los verdaderos administradores del humanismo” (Gadamer, 1997: 37).

En fin, el filósofo alemán suscribe: “El concepto de la formación que entonces adquirió [en el clasicismo] su preponderante validez fue sin duda el más grande pensamiento del siglo XVIII, y es este concepto el que designa el elemento en el que viven las ciencias del espíritu en el XIX [...]” (Gadamer, 1997: 37), al vincularlo con las ciencias humanas y la hermenéutica y, por tanto, la formación del hombre, que como concepto básico del humanismo, habrá de elucidarse a través del ejercicio de la palabra y del lenguaje de la comprensión. La *Bildung* representa, efectivamente, un camino sin fin en el que todos hemos de formarnos en el encuentro y el diálogo con los otros, particularmente en los espacios universitarios, en los cuales nos enfrentamos al reto de vivir y enfrentar cotidianamente la pluralidad y la interculturalidad de todos los actores –maestros, alumnos, directivos– institucionales.

Ahora bien, es importante puntear, por lo menos, una idea sobre tensiones que se presentan hoy en día entre las lógicas del mercado –del dinero, del capital, de la mercancía–, de la fragmentación y de la especialización, por un lado, y la idea de la *Bildung*, por el otro, en el escenario de la formación de profesores y profesionales, no sólo de la educación sino de manera genérica, escenario en el que la centralidad otorgada a las competencias, a los programas, a los planes, a las tecnologías, a las técnicas, ha venido desdibujando poco a poco o incluso desplazando al sujeto. El problema, a la vez que las preguntas, sería entre otros: ¿es posible subestimar la centralidad del sujeto singular y de los sujetos del conjunto en nuestras instituciones que promueven formaciones y que se configuran como los entornos de la tarea formativa? ¿La perspectiva humanística, por la que se reconoce y se privilegia la formación y el desarrollo del ser singular en el marco de la pluralidad de sujetos, puede ser suplantada, por ejemplo, por lógica de las competencias, apropiada por las instituciones y comprendida a partir de los retos económicos y las demandas del mercado laboral?

Desde otro ángulo, es posible constatar que comúnmente los proyectos de formación movilizados y apuntalados por las instituciones en el campo educativo, al igual que en las ciencias sociales y humanas, pero también en las ciencias naturales, se encuentra signados por la segmentación y la desarticulación, sin lograr enlazar los saberes disciplinares. De hecho, es posible aseverar que la fragmentación es uno de los rasgos dominantes en la enseñanza superior tanto en su organización interna –con base en escuelas o facultades independientes–, como al interior de las formaciones disciplinares o profesionales que cada una de estas ofrece.

Más aún, es creciente el número de especializaciones y subespecializaciones que permanentemente son instauradas en los campus universitarios, las cuales desarticulan las perspectivas antropológicas, sociales, biológicas, físicas e incluso psicológicas de las formaciones universitarias, agudizando la promoción del saber fragmentado y negando la multidimensionalidad de la realidad natural y social.

Como bien ha explicitado Morin (1990: 18-19): “Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, de reducción y de abstracción cuyo conjunto es lo que yo denomino el paradigma de simplificación”, contrariamente al pensamiento complejo signado por un entramado que imposibilita la descomposición, tan comúnmente promovida, hoy por hoy, en los espacios institucionales de los sistemas educativos y, particularmente, los correspondientes a la formación terciaria. Efectivamente, para este pensador –sociólogo y filósofo–, la complejidad implica la articulación entre los diversos campos disciplinares, que lejos de promoverse en las formaciones universitarias, estas se encuentran generalmente organizadas curricularmente con base en compartimentos –asignaturas– en los que la ruptura

entre una y otra disciplina se encuentra determinada por lo que el autor denomina el pensamiento disyuntivo. Este pensamiento disyuntivo, caracterizado por la parcelación, la fractura, la separación, el rompimiento es el que obstaculiza la comprensión de los fenómenos complejos, comenzando por el del hombre y el de su identidad. En términos del autor (Morin, 2006: 60):

Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la enseñanza [...], y hoy es imposible aprender lo que significa ser humano, en tanto que todos, donde quiera que estén deben conocer y ser conscientes a la vez del carácter complejo de su identidad y de su identidad común con todos los otros humanos. Así, la condición humana debería ser un objeto esencial de toda enseñanza. [...] es posible, a partir de las disciplinas actuales, reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizado los conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas, la literatura y la filosofía, y de mostrar el lazo indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

En fin, la temática de la formación interpela tanto a las instituciones de manera genérica, como a los actores participantes en los procesos formativos. Aludimos a las instituciones de la formación en tanto dispositivos de proyectos creados, reconocidos y legitimados a través de marcos jurídicos, cuyo desempeño –como formula Millán (2019)– define el desempeño de una sociedad. Por consiguiente, la elucidación sobre los procesos formativos atañe tanto a las instituciones como a los actores institucionales de cara a la problemática global que la humanidad enfrenta actualmente: el individualismo, los radicalismos, la violencia, la intolerancia, los cambios climáticos, el consumismo y, particularmente, la convicción de la tecnología y la técnica como vías para enfrentar los retos sociales, educativos, económicos y políticos. De ahí que sea preciso detenernos, despertar, y dejar de ser arrastrados por la inercia de las tareas institucionales, profesionales y personales para dar paso al reconocimiento de la especificidad humana desde una óptica fenomenológica existencial.

En breve, la formación no puede ser conceptuada como la enseñanza y el aprendizaje o la instrucción en los espacios institucionales, tampoco como la educación. Desde la mirada gadameriana, así como de la de varios teóricos (Honoré, Fabre, Kaës, Pineau, Bernard, Ferry, entre muchos más de los contemporáneos), la formación, en tanto proceso complejo, supone un diálogo consigo mismo y, simultáneamente, con los otros y con el mundo, y se encuentra inscrita en la existencia del hombre como un proceso vital, entendido como lo formula Honoré al plantear como principio que el hombre existe en formación en el mundo (1992: 68):

Estar abierto a la existencia es existir en formación. Estar en una relación de formación con el mundo [...]

Esta concepción conduce, en consecuencia, a pensar las prácticas de formación más que como acciones dirigidas al desarrollo de habilidades o competencias específicas [de determinadas personas] consideradas solamente como profesionales. La formación no puede limitarse a ser una actividad decidida y organizada como producción a consumir.

Para cerrar esta sección y dar apertura a la interlocución es preciso preguntarnos, ¿qué tipo de hombre es al que las instituciones desean formar en el escenario de la globalización y de la priorización de políticas neoliberales? ¿Cuáles son las representaciones de los funcionarios y de los maestros sobre el docente y sobre el sujeto en el proceso institucional de formación? ¿Las políticas y los programas de formación actualmente instituidos en los diversos niveles del sistema educativo son portadores de una perspectiva humanística que otorga la centralidad al niño, al adolescente, al joven, al adulto, es decir, al hombre? ¿Qué concepción de hombre y qué concepción de formación subyace en los modelos universitarios y normalistas? ¿Es conceptuado el alumno normalista y universitario como actor y autor de su formación? ¿Es posible adoptar en el acontecer formativo una perspectiva de liberación del hombre, de justicia, de apertura a la formación y de apertura a la vida?

Sobre esta colección

Los textos que en esta colección se integran son producto del trabajo desplegado en el marco de la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, Sección Mexicana, presidida, a nivel internacional, por Patrick Boumard y Frédérique Lerbet. A través de estos textos se pretende, una vez más, “revisitar” la compleja temática de la formación de profesores y de profesionales de la educación a fin de promover la reflexión y la interpelación entre investigadores y actores nacionales e internacionales del campo educativo.

La intención de esta pequeña colección consiste en dar cuenta de la multiplicidad de problemas y tópicos que atraviesan la temática de la formación, pero también de la diversidad de miradas, de aproximaciones, de acercamientos, y, con ellos, de la pluralidad de disciplinas, así como de perspectivas teóricas puestas en diálogo que buscan aportar algunas líneas de elucidación en torno a las preocupaciones que actualmente se experimentan en este ámbito. Como señala Ardoino, la formación, igual que la educación, reclama una lectura plural, es decir, multirreferencial, en la búsqueda de su inteligibilidad a través de las diversas dimensio-

nes –antropológicas, pedagógicas, políticas, filosóficas, sociológicas, psicológicas e incluso psicoanalíticas– que signan la especificidad del abordaje de los objetos de las ciencias humanas, de las ciencias sociales y de la educación.

En el caso de México, a partir de una mirada diacrónica sobre la formación de docentes de la educación básica, es posible advertir que, desde su origen, las escuelas normales han otorgado una gran centralidad a las cuestiones curriculares y, hoy por hoy, a la formación permanente de los maestros en servicio y a la carrera docente, cuestiones que han sido motivo de tratamiento por parte de los organismos supranacionales, concretadas en políticas internacionales, regionales y nacionales y puestas en marcha a través de múltiples programas e instrumentos legislativos. No obstante, hay muchos otros tópicos que no se han configurado como elementos sustantivos proclives al debate nacional e internacional vinculados con la formación inicial y continua de los futuros docentes de educación básica y media superior, algunos de los cuales son motivo de elucidación en esta colección. En cuanto a la formación universitaria de profesionales de la educación en las universidades, análogamente a la formación normalista, la centralidad otorgada al currículum ha impedido advertir la relevancia de cuestiones del quehacer formativo vinculadas con la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo social, la defensa del derecho a la educación y en general los derechos del hombre. Por otro lado, es de relevancia subrayar que en las instituciones universitarias, la formación ha devenido un reto real, marcado por un conjunto de tensiones, entre las que destaca la resistencia y la desconfianza de muy diversos actores universitarios para acercarse a una formación pedagógica que los conduzca a comprender que las prácticas de enseñanza, igual que los saberes disciplinares, han evolucionado en consonancia con los cambios de la misma sociedad.

En este conjunto de trabajos se pueden identificar tanto ensayos, como investigaciones de corte empírico. Los primeros, caracterizados por un tipo de discurso argumentativo en el que los autores desarrollan y debaten sobre una idea inscrita en una temática más amplia con base en las aportaciones de diversos teóricos y en la adopción de una postura, la cual, en principio, constituye un acercamiento original y, en consecuencia, una aportación al campo de conocimiento. Las investigaciones empíricas refieren a producciones que cuentan con un acercamiento a la realidad educativa a través del trabajo de campo emprendido en el ámbito de la educación, pero siempre fundado en un acercamiento teórico que representa el entramado conceptual sobre el objeto de estudio.

Esta colección se encuentra conformada por nueve volúmenes de la autoría de académicos mexicanos adscritos a diversas instituciones y de varios más procedentes del extranjero, específicamente de Francia, España, Brasil y Colombia.

Cada volumen está dedicado a una temática específica que puede ser detonante de preguntas, de reflexiones, de críticas, de preocupaciones, de controversias, pero todas ellas tendentes a provocar una interpelación con la comunidad académica del campo, los actores y los investigadores, portadores de saberes, experiencias, teorías y representaciones sobre la formación docente y la educación.

Los coordinadores y las temáticas de cada libro son: 1. Patricia Ducoing Watty, *Debate teórico sobre formación*; 2. Ofelia Piedad Cruz Pineda, *Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación*; 3. Ileana Rojas Moreno, *Tendencias en la formación de docentes y profesionales de la educación*; 4. María Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, *Formación e identidad de docentes y profesionales de la educación*; 5. María Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, *Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum*; 6. Claudia Beatriz Pontón Ramos, *Formación y vinculación teoría-práctica*; 7. Ileana Rojas Moreno, *Formación y evaluación*; 8. Enrique Ruiz Velasco, *Formación e inclusión*; 9. Enrique Ruiz-Velasco, *Formación e innovación*.

Como se puntualizó antes, la autoría de los trabajos corresponden a profesores e investigadores adscritos a instituciones nacionales y extranjeras como a continuación se detalla. A nivel institucional, la UNAM integra la más alta presencia de trabajos, seguida por la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco y sus diferentes sedes y subsedes de la Ciudad de México y de otras entidades federativas; le suceden diversas universidades e instituciones de educación superior de la zona metropolitana: Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa e Iztapalapa, Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Universidad Iberoamericana, Universidad La Salle, Universidad Salesiana, Universidad del Valle; el sector normalista nacional, tanto de la ciudad como del interior del país, aglutina también un número importante de colaboraciones, cuyas autorías corresponden a escuelas normales de educación primaria, de educación preescolar y de normales superiores, así como de algunas secretarías y otras entidades responsables de la formación de docentes de educación básica; se cuenta igualmente con aportaciones de universidades de diversas entidades federativas, tales como Autónoma de Chihuahua, Autónoma de Baja California, Benemérita de Puebla, Iberoamericana-Puebla, Autónoma de Hidalgo, Autónoma de Tlaxcala, Autónoma de Querétaro, de Sonora; finalmente, como se señaló inicialmente, son varias las aportaciones de instituciones extranjeras: Universidad de la Rioja, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Paul Valéry-Montpellier, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Pau et des Pays de l'Adour, Universidad Federal de Ouro Preto, Universidad de Málaga, Universidad de Antioquia, Universidad Paris VIII, Descartes.

A continuación se presenta un breve mapeo de los nueve volúmenes que conforman la colección.

Coordinado por Patricia Ducoing Watty, el primer volumen, *Debate teórico sobre la formación*, congrega los textos relativos a la elucidación de la problemática del acontecer formativo. Alude, por tanto, a elaboraciones conceptuales muy heterogéneas en las que se revisan las aportaciones de los clásicos, desde la recuperación del romanticismo alemán del siglo XVIII, a partir de la teoría de la *Bildung* –comprendida como el cultivo de sí mismo– y de la *Paideia*, en tanto ideal de la formación del hombre griego. De hecho, tanto la *Bildung* como la *Paideia* pueden considerarse como conceptos clásicos de la filosofía, aunque continúan participando en el horizonte de la formación y de la educación en la época moderna y contemporánea, a partir del pensamiento humanístico recreado por filósofos y pedagogos como Hegel, Heidegger, Gadamer, Habermas, Adorno, Herbart, Pestalozzi, Husserl, Fullat, Fabre, entre muchos otros.

Igualmente, de cara a los retos que enfrenta la formación del docente y del profesional de la educación en el cambiante escenario social con las correlativas exigencias de mejoramiento de las prácticas de enseñanza, en este volumen se problematizan y resignifican tópicos diversos a partir de lecturas filosóficas, políticas, pedagógicas, sociológicas y psicológicas que reactualizan las miradas humanísticas de las aportaciones y de las teorizaciones de varios pensadores clásicos y actuales.

Este libro se encuentra organizado por tres partes: la primera denominada “Acercamientos a la noción de formación”; la segunda, “Prolegómenos de la formación”; y la tercera, “Interrogantes en torno a la formación en educación”.

Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación es el título del segundo volumen, coordinado por Ofelia Piedad Cruz Pineda, quien en una amplia y fértil introducción efectúa un recorrido conceptual que inicia con la distinción entre la política y las políticas a fin de comprender la complejidad de la teorización de estas cuestiones.

Apunta, igualmente, la presencia hegemónica de la perspectiva positivista para el estudio de las políticas en la actualidad, incluyendo las educativas y las relativas a la formación de profesores y profesionales de la educación. Por otra parte, revisa, entre otros, el enfoque de análisis de la política y de las políticas públicas, a partir del cual se saca a la luz las lógicas de poder, a la vez que se determina a las políticas como cursos de acción. A fin de restituir y establecer distinciones conceptuales, la autora elucida sobre el concepto de “lo político” en el campo genérico de la formación y la educación.

En un segundo momento, Cruz Pineda analiza la política de formación, específicamente, en el escenario de las políticas neoliberales adoptadas en América Latina, aunque en general en todo el mundo, políticas que han venido trastocando

el sentido de la educación pública. Al respecto destaca los efectos de las señaladas políticas en cuando a la estructura institucional, las condiciones laborales, la carrera docente y el currículum. Afirma la autora: “Si bien las políticas educativas son entendidas como cursos de acción también poder ser interpretadas como sistemas de significación, y como tales, dibujan ciertas disposiciones de ser docente; de formación de nuevas subjetividades. Los sujetos se apropian y resignifican la política en las instituciones”.

A través de diversos textos presentados a lo largo de este libro se constata la diversidad de trabajos inspirados sobre la temática de las políticas de formación de profesores y profesionales de la educación, trabajos que se encuentran organizados, por la coordinadora en tres secciones: “La política internacional. Un tejido de significantes”; “Condiciones sociales e impulso de la política nacional” y “Disposiciones políticas y desafíos institucionales”.

En el tercer volumen de esta colección, *Tendencias en la formación de profesores y profesionales de la educación*, cuya coordinación estuvo bajo la responsabilidad de Ileana Rojas Moreno, se agrupan aportaciones diversas, a partir de cuya lectura es posible identificar algunas de las principales perspectivas y tendencias referidas tanto al proceso de formación de docentes para la educación básica y la educación superior, como al de profesionales de la educación. Como analiza la autora en su presentación, se advierte una distinción en la formación de docentes y la de profesionales de la educación, aun cuando en ambos casos es relevante comprender las relaciones complejas que se entablan entre las transformaciones sociopolíticas y económicas de la sociedad y los cambios en las instituciones formadoras inscritas en un contexto histórico determinado.

A propósito de la formación de profesores, Rojas Moreno define tres ámbitos: el de la formación inicial de maestros de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria–, el de la formación permanente y el de la formación de profesores de educación superior, los cuales son permeados por las políticas y los programas nacionales, así como por las encomiendas de los organismos supranacionales.

Tanto en la formación de docentes como de profesionales de la educación, particularmente en la actualidad, la formación inicial y la continua no son conceptuadas como una meta, sino como una premisa prioritaria para el desempeño en el ámbito de la educación, al aceptar que ésta es uno de los mejores vehículos para transformar y mejorar el mundo en que vivimos, mundo en continua evolución, como lo ha declarado la ONU (2019: s/p): “La educación, un arma poderosa para cambiar el mundo”. Asistimos, por tanto, a una transformación de nuestra comprensión sobre la formación y las prácticas educativas que los docentes han de desplegar en el sistema educativo para enfrentar la cotidianidad de la enseñanza en escenarios signados siempre por la incertidumbre.

Ahora bien, a propósito de la formación de profesionales de la educación, subraya la autora, que esta refiere a un amplio conjunto de elementos conceptuales, valorales y de prácticas que configuran el campo educativo desde una perspectiva plural que integra saberes de corte pedagógico, psicológico, filosófico, antropológico y sociológico, entre otros.

Entre las tendencias que recupera Rojas Moreno resalta, sin duda alguna, la vertiginosa aceleración de los procesos de digitalización en el mundo entero, que ha puesto de manifiesto las múltiples estrategias para potenciar el proceso formativo.

Con el propósito de propiciar una lectura fluida, los trabajos fueron organizados en tres partes: la primera, “Notas de reflexión sobre la formación de profesores”; la segunda, “Formación de profesores”; la tercera, “Formación de profesionales de la educación”.

Bajo el título *Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación* –cuarto volumen– se consigna un conjunto de trabajos a cargo de Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, quienes en una orientadora introducción convocan a la lectura de esta materia de la formación y la identidad profesional.

Tal como se ha reiterado, la noción de identidad ha devenido, hoy por hoy, un término nuclear y emergente, a la vez que recurrente, tanto en las ciencias humanas como en las ciencias sociales y la educación, aun cuando desde los presocráticos esta cuestión recibió un tratamiento importante. En el siglo xx, fue sin duda Erikson quien propuso una teorización sobre la identidad desde una perspectiva psicosocial, perspectiva que ha continuado enriqueciéndose a lo largo de los años.

Como temática, la identidad es objeto de estudio tanto de la sociología, como de la filosofía, de la psicología, de la historia, de la antropología, la religión, la etnología, la política, y la educación, y muy frecuentemente se alude a grupos, a conjuntos, a colectivos. Así se dice identidad profesional, identidad religiosa, identidad ciudadana, identidad docente. Los tópicos relacionados con inmigración, religión y nacionalismo, entre otros, han contribuido, en las últimas décadas, a repensar la noción de identidad en su vinculación con la subjetividad a partir de varios y diversos posicionamientos disciplinares y teóricos.

En su texto introductorio, las coordinadoras aluden a la identidad individual igual que a la colectiva, pero destacan con toda certeza que la identidad habrá de ser conceptualizada como un proceso. De ahí que Dubar (2007) subtitule su libro *Crisis de las identidades* como “La interpretación de una mutación”, lo que implica el reconocimiento de las dinámicas identitarias, debido a que, para el autor, la identidad no es algo estable, permanente, sino el resultado de “identificaciones contingentes” y, en consecuencia, su reconocimiento como un objeto plural –identidades–, y su comprensión a partir de formas identitarias.

Al repensar la formación profesional de docentes y de educación y la identidad, es preciso reconocer estas formas identitarias que, como destaca Dubar (2015: 231), “pueden interpretarse a partir de modos de articulación entre transacción objetiva y transacción subjetiva, como resultados de compromisos ‘interiores’ entre identidad heredada e identidad aspirada, pero también de negociaciones ‘exteriores’ entre identidad atribuida por otra persona e identidad incorporada por la propia persona”, es decir, no es posible aludir solamente a la categoría profesional, en este caso del docente o del de la educación, sino que es imprescindible considerar otras categorías de pertenencia, tales como género, trayectoria escolar, familia, historia personal, entre otros.

En fin, este cuarto volumen está conformado por cuatro secciones: “Identidad profesional y formación”; “Formación y proceso de configuración identitaria en profesores y profesionales de la educación”; “Configuración identitaria de estudiantes en formación profesional”, y “Formación y configuración identitaria en las trayectorias de profesores y profesionales de la educación”.

El quinto volumen, también coordinado por Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, se denomina *Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum*, texto en el cual se revisa la problemática curricular a partir del debate sobre posiciones epistémicas, teóricas y metodológicas desde el punto de vista político, pedagógico, social, cultural y didáctico. Son cuatro los apartados que conforman este volumen: “Educación básica y reforma educativa”; “Agentes y currículum”; “Saberes docentes y currículum” y “Formación profesional”.

Su estructura es precedida por la introducción, autoría de ambas académicas. En este apartado, las investigadoras repasan las llamadas innovaciones promovidas en el marco de las políticas nacionales e internacionales en materia curricular, entre las que destacan la flexibilización del currículum, la introducción de las competencias como modelo estructurante, las metodologías de enseñanza con base en problemas y proyectos, y varios otros tópicos. Al respecto, se preguntan las autoras sobre el lugar que ocupa el sujeto en los procesos formativos, al considerar varias dimensiones: la referente a las políticas de formación, las correspondientes a la institución, así como la evaluación y los diversos programas; las tendencias formativas destinadas a los profesores y profesionales de la educación; los proyectos innovadores que se debaten en la actualidad.

Sin duda alguna, como lo ha propagado la UNESCO, la temática curricular ocupa un lugar fundamental en la formación de los docentes y todos los actores que se desempeñan en el campo educativo frente a la problemática que enfrentan las sociedades contemporáneas: migración, racismo, exclusión, pobreza, desigualdad, violencia, entre muchas otras cuestiones.

En el sexto volumen, *Formación y vinculación teoría-práctica*, bajo la responsabilidad de Claudia Beatriz Pontón Ramos, se analiza esta temática que ha adquirido en la actualidad una gran relevancia en la formación profesional de docentes y de la educación. De hecho, la vinculación teoría-práctica ha cobrado importancia en la medida que la polémica generada al respecto ha suscitado posiciones encontradas y tensiones en el quehacer formativo, considerando que el ejercicio de la docencia y el desempeño en cualquier campo educativo implican la movilización de saberes y capacidades, sin que esto suponga una lógica de aplicabilidad, como se ha privilegiado muy frecuentemente en las prácticas formativas. Bourdieu advierte al respecto (1980: 136):

Es una sola y misma cosa descubrir el error teórico que consiste en dar la *visión* teórica de la práctica para la *relación práctica* con la práctica y, más precisamente, colocar en el principio de la práctica el modelo que se debe construir para comprenderla y percibir que este error tiene por principio la antinomia entre el tiempo de la ciencia y el tiempo de la acción que conduce a destruir la práctica al imponer el tiempo intemporal de la ciencia.

La complejidad de las prácticas docentes y educativas reclama una nueva mirada fundada en la capacidad del actor, del docente, del educador para enfrentar la emergencia de las dificultades, de los problemas, de los no imprevistos, de lo inesperado, de lo contingente, es decir, todo aquello que irrumpe en las situaciones cotidianas, desplazando la visión lineal del tránsito que se teje entre la teoría y la práctica. Esta línea de pensamiento reenvía inevitablemente a elucidar y a reconocer la formación de los sujetos como una tarea compleja que, como en todas las profesiones de lo humano –medicina, trabajo social, psicoanálisis, psicología, educación– el éxito no está garantizado.

La autora destaca algunos de los debates generados en torno a esta cuestión del enlace teoría-práctica y, específicamente, los relacionados con el análisis de la propia práctica, la escritura fundada en la reflexión, la retroalimentación, la colaboración entre pares, entre muchos más.

Con base en la diversidad de abordajes, Pontón Ramos organizó este libro en dos grandes secciones: “La formación docente” y “La formación teórico-práctica: experiencias en educación superior y posgrado”.

El séptimo volumen, *Formación y evaluación*, coordinado por Ileana Rojas Moreno, ofrece un grupo de trabajos como resultado de reflexiones e intervenciones desde muy diversos acercamientos teóricos surgidos, desde hace varias décadas, a partir de la emergencia de la temática en el escenario de las políticas, los programas y las estrategias de las instituciones formadoras de cualquier nivel.

En efecto, con base en el consenso relativo a considerar que la evaluación de la formación y del profesorado, en general, representan un elemento central en la mejora de la calidad de la enseñanza y de los logros de aprendizaje de los alumnos, las prácticas denominadas de “evaluación” se instituyeron no sólo en el país, sino a nivel internacional, prácticas a las que fue adicionada la iniciativa de correlacionar los resultados de la misma evaluación con las remuneraciones.

En su presentación, la autora documenta los muy diversos alcances conceptuales construidos desde el siglo XIX y hasta la fecha sobre el vocablo evaluación, entre los que sobresalen las acepciones referentes a la norma, la medición y el control que, trasladados al escenario educativo, confluyeron en la generación de toda una gramática de evaluación, como una forma lingüística referida a esta expresión en los discursos educativos. Realmente, a lo largo de los años se ha venido construyendo e identificando una diversidad de formas lingüísticas sobre el objeto a evaluar, en este caso, la diversidad de los sujetos y objetos de la educación en concomitancia con las estrategias elaboradas para cada caso, hasta llegar a convertirse en expresiones rutinarias y preconstruidas que se escuchan en los espacios académicos y escolares en el día a día institucional.

Ahora bien, de acuerdo con Ardoino y Berger (1989), es fundamental establecer conceptualmente la distinción entre evaluación y control o verificación, usualmente confundidas en el repertorio discursivo de políticos, funcionarios, académicos y maestros, aun cuando las dos representan dos funciones críticas indispensables de la sociedad y de la educación.

El control o la verificación se funda en una lógica de conformidad de acuerdo con una norma, criterio o referente previamente estipulado por quien ostenta el poder, sea el maestro, el directivo, el funcionario o el político. Para este efecto, hace uso de instrumentos o procedimientos, susceptibles de operar con base en un esquema homogeneizante y atemporal a ser utilizado con todos los sujetos u objetos. La pretensión controladora busca situar a los sujetos con respecto a la norma predefinida a fin de identificar los más próximos –la cercanía al referente– y los que se apartan ostensiblemente.

Por otra parte, la especificidad de la evaluación radica en el cuestionamiento sobre los valores políticos, morales, estéticos, éticos, existenciales y, en consecuencia, su conceptualización es más próxima a la apreciación, a la estimación, y refiere al sentido y al significado que los sujetos otorgan a las acciones, a las instituciones. Mientras el control supone una operación clausurante, al definir la aprobación/la reprobación, la acreditación/la desacreditación, la admisión/el rechazo, la idoneidad/la ineptitud, la evaluación se inscribe siempre en el inacabamiento.

La autora organizó el capitulo en dos partes: “Impacto de la evaluación en la formación” y “Programas institucionales de acreditación y formación”.

El octavo volumen, titulado *Formación e inclusión*, a cargo de Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, refiere a una temática vigente en nuestros días, que es conceptualizada en el campo educativo bajo la denominación de educación inclusiva, la cual vehicula una óptica ética y humana, firmemente convocada a nivel mundial desde hace más de veinte años, el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000). La cuestión central de dicho foro consistió en el llamado a todos los estados nacionales para garantizar que el derecho a la educación pudiese concretarse mediante políticas y programas puntuales, ante la existencia de millones de personas carentes de educación básica.

La educación inclusiva consiste en atender a todos los alumnos, particularmente, en la educación básica, independientemente de sus capacidades, características, origen social, comportamiento, ritmos de aprendizaje, intereses, cultura, religión, entre otros factores, y suprimir todos los obstáculos o barreras que pudiesen impedir o limitar su incorporación y permanencia en el proceso de escolarización.

Ahora bien, un elemento definitorio para hacer realidad la educación inclusiva es el relativo a la formación de profesores y personal de educación. Los cuestionamientos que al respecto se pueden considerar son: ¿cómo reforzar los marcos políticos para hacer de la educación inclusiva un principio rector de los sistemas educativos?; ¿cómo mejorar la formación inicial y continua de los docentes y de los profesionales de la educación para que adapten sus prácticas de acuerdo con las necesidades de todos los alumnos?; ¿es posible que las instancias formadoras asuman la responsabilidad institucional de promover a través de los currículo, de los programas y de las prácticas el enfoque de inclusión, es decir, el reconocimiento de la diversidad, del derecho a la educación, del respeto a las diferencias?

En fin, los capítulos que conforman este libro abren algunas líneas de reflexión que nos interpelan mediante la presentación de algunas experiencias, elucidaciones y prácticas sobre el reto de la inclusión en la educación y en la formación. Los problemas de discriminación, estigmatización y segmentación que parecían haberse superado, reaparecen en la actualidad en varios espacios educativos por falta de comprensión, de empatía, de aceptación del extraño, del diferente. En consecuencia, la formación para reconocer, aceptar y trabajar desde y con la diversidad deviene una temática emergente para hacer comprender la existencia del otro, del que es distinto a mí.

Igualmente, coordinado por Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, el noveno volumen, último de esta colección, incluye los trabajos relativos a la temática de “Formación e innovación”. La innovación es una noción frecuentemente aludida en el campo de la formación y de la educación, en la cual la creatividad ocupa un lugar central a potenciar con la finalidad de garantizar una formación humana. Como condición determinante de la innovación, la creatividad es una cualidad

de todos los hombres, de todos los docentes, de los profesionales de la educación, la cual puede ser desplegada para enfrentar las necesidades y contingencias que cotidianamente se experimentan en el aula y en las instituciones. Por tanto, el cambio en el acontecer formativo representa un elemento constitutivo de la innovación, pero requiere de la voluntad de los actores institucionales, quienes pueden enfrentar temores, resistencias, dudas e incluso desplegar estrategias contestarias, particularmente cuando éste es promovido con base en las lógicas propias del autoritarismo.

La cuestión de la innovación se plantea como un reto emergente, aunque no sea nueva. De hecho, desde hace más de dos décadas, Aguerrondo y Pogré (2001) sostuvieron que las instituciones de formación docente y de educación deberían reinventar sus espacios para convertirse en centros de innovación pedagógica permanente, al reconocer que la sociedad tanto como el conocimiento está en continua transformación, condición que ha sido reiteradamente desestimada.

Ahora bien, en la presentación de este volumen y con base en la teorización de la complejidad de Morin, Ruiz-Velasco Sánchez invita a “repensar, a reinventar el tiempo, el ritmo, el espacio, así como los modelos, las formas y las políticas de educación. Incluir y entender la incertidumbre, lo estocástico, lo desconocido [...] y desarrollar comunidades de aprendizaje” y, sobre todo, de comunidades interdisciplinarias. Por otro lado, destaca la incorporación de la digitalización en el campo educativo como una vigorosa herramienta de la innovación continua, debido entre otros asuntos, a su buen impacto en el desempeño de los estudiantes, además de la posibilidad para diseñar y organizar la enseñanza a través de una diversidad de modalidades, pero siempre en el marco de un escenario que posibilite la innovación, la creatividad a fin de fomentar la construcción de una “inteligencia colectiva” entre todos los actores de la educación y la formación.

REFERENCIAS

- AGUERRONDO, Inés y Paula Pogré. (2001). *Las instituciones de formación como centros de innovación pedagógica*, Buenos Aires, UNESCO-Troquel.
- ARDOINO, Jacques y Guy Berger. (1989). *D'une évaluation en miettes à une Évaluation en Actes. Le cas des universités*, Paris, Matrice ANDSHA.
- BOURDIEU, Pierre. (1980). *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit.
- DUBAR, Claude. (2015). *La construction des identités sociales et professionnelles*. París, Armand Colin.
- DUBAR, Claude. (2007). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. París, Presses Universitaires de France.
- GADAMER, Hans-Georg (a cargo de Jean Grondin). (2001). *Antología*, Salamanca, Sígueme.
- GADAMER, Hans-Georg. (2000). *La educación es educarse*, trad. Francesc Pereña Blasi, Barcelona, Paidós.
- GADAMER, Hans-Georg. (1997). *Verdad y Método I*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca, Sígueme.

- GADAMER, Hans-Georg. (1990). *La herencia de Europa. Ensayos*, trad. Pilar Giral Gorina, Barcelona, Península, <https://es.slideshare.net/jwgc_xxi/gadamer-la-herencia-de-europa>, consulta: 8 de agosto, 2020.
- GRONDIN, Jean. (2007). “La fusión de horizontes. ¿La versión gadameriana de *La Adaequatio rei et intellectus?*”, en Mariflor Aguilar Rivero y María Antonia González Valerio. (Coord.). *Gadamer y Las Humanidades, Volumen I: Ontología, Lenguaje y Estética*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. pp. 23-42, <<http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3511>>, consulta: 6 de mayo, 2020.
- HONORÉ, Bernard. (1992). *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, Paris, Harmattan.
- MILLÁN, René. (Coord.). (2019). *Desempeño institucional y agentes políticos en México*, México, UNAM.
- MORIN, Edgar. (2006). “Les sept savoirs nécessaires”, *Revue du MAUSS*, pp. 59-69, París, no. 28, <<https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-59.htm>>, consulta: 14 de mayo, 2020.
- MORIN, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*, trad. Marcelo Pakman, Barcelona, Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). “L'éducation, une arme puissante pour changer le monde”, en *ONU Info. L'actualité mondiale. Un regard humain*. Janvier 24, <<https://news.un.org/fr/audio/2019/01/1034772>>, consulta: 12 de abril, 2020.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Informe final*, Paris, <http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf>, consulta: 17 de marzo, 2020.

PRESENTACIÓN

PATRICIA DUCOING WATTY

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Este primer volumen representa una continuidad al diálogo, siempre inacabado, sobre la formación, temática que continúa convocando a la comunidad académica internacional tanto de los países centrales, como de los emergentes.

De hecho, en torno a la noción de formación se ha desarrollado un amplio y profundo universo semántico a lo largo de la historia y a lo ancho de la geografía, universo semántico que se ha venido construyendo a través de un proceso de permanente renovación, signado contextualmente por la temporalidad. No obstante, se puede afirmar que las voces de grandes filósofos, educadores, pedagogos, psicoanalistas, psicólogos y pensadores en general pueden rastrearse en extraordinarios escritos contemporáneos y de larga data, entre estos últimos, los de los griegos de la edad antigua.

Sin duda alguna, la *Bildung* y la *Paideia* han devenido referentes teóricos que han atravesado la temática de la formación, asumiendo diversos significados a lo largo de los años, entre los que destaca la finalidad de la educación y la cultura en el horizonte de la formación del hombre. También, entre los diversos filósofos que en la actualidad se han ocupado de este campo, es imposible olvidar las elucidaciones de Gadamer, quien se interesa por la temática de la formación a partir de la *Bildung*, aun cuando le asigna un rasgo específico, su naturaleza interna, por considerarla como un retorno a sí mismo, nunca acabado, sino siempre en

el camino hacia su superación, su evolución, su avance. Gadamer se adhiere al pensamiento humboldtiano, al puntualizar que la formación es algo más que una profunda cultura (Humboldt, citado en Gadamer, 1999: 39):

[...] cuando en nuestra lengua decimos “formación” nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter.

La comprensión de la formación se ha emprendido a través de enfoques plurales en vista de arribar a una cierta inteligibilidad de este proceso que, de ninguna manera, puede quedar reducido a explicaciones de corte causal, habida cuenta de su inscripción en el campo de las ciencias humanas; pero tampoco puede ser confundido –como frecuentemente se hace– con los términos de enseñanza, instrucción, aprendizaje, educación.

En realidad, podemos preguntarnos por el significado de algunas de las muy diversas expresiones frecuentemente utilizadas en los ámbitos escolares y académicos, así como en los discursos de los políticos nacionales y de los organismos internacionales, tales como “formar para la ciudadanía”, “formar a los jóvenes en los derechos humanos”, “formar para el desarrollo sustentable”. A su vez, sería pertinente examinar si esas locuciones se corresponden con otras también comúnmente aludidas, las cuales refieren a denominaciones de asignaturas en los currícula de educación básica, media superior y superior, dirigidas puntualmente a la enseñanza: “el civismo”, “el derecho constitucional”, “la ecología y el medio ambiente”.

Ciertamente, es posible afirmar que existe una diferencia relevante entre los dos grupos de expresiones, diferencia que queda signada por el sentido que en cada conjunto se atribuye a la correspondiente locución. Mientras el primer grupo da centralidad al sujeto desde una mirada más holística, al pretender un proceso de cambio en la persona –posiblemente como Delors (1996) lo había planteado en cuanto al saber, al saber ser, al saber convivir y al saber hacer–, el segundo conjunto prioriza la enseñanza, destacando la intervención de los profesores, y orientándose más puntualmente al logro de aprendizajes y no necesariamente al desarrollo del estudiante, del hombre.

En suma, podemos formular como hipótesis que la formación tiende a recurrir la enseñanza y la misma educación, al conceptualarla como una apertura de opciones y posibilidades por las que el estudiante es comprendido como sujeto, como actor y autor de su vida, como creador de su propia obra, como el personaje principal de su existencia, en tanto que la obra a construir, a edificar, es el sujeto

en su mismo proceso de construcción como hombre, pero siempre en el entramado del vínculo con los otros y bajo la premisa del inacabamiento. La formación, en consecuencia, es una interpelación al sujeto para tomar la dirección de su vida, para hacerse cargo de sí.

Se puede aseverar con Honoré (1992) que la formación deviene un rasgo estructural de la existencia humana, aun cuando es preciso reconocer que si bien es posible intervenir en lo que se refiere a las condiciones de la formación (instituciones, programas, tiempos, espacios), no así en cuanto a la formación misma del sujeto, ya que esta se encuentra en sus manos: en sus posibilidades, en su voluntad, en su atrevimiento, en sus potencialidades, en sus deseos, en fin, en su decisión. Es por la formación que el sujeto se define en tanto posibilidad de realización. Estar abierto a la existencia, apunta Honoré (1992: 68):

[...] es existir en formación. La apertura de la persona a su propia existencia es para ella el descubrimiento, la puesta en evidencia de sus propias posibilidades de dar sentido a su vida, a partir de lo que vive, de su experiencia. Es la apertura de su mirada sobre los otros [...]. Es escuchar la llamada a comprometerse en acto y pensamiento en un proceso más allá de sí para acoger y ser acogido, para actuar con los demás en la realización de un proyecto.

Después de esta sucinta entrada, a continuación, incluimos una también breve presentación de este volumen, el cual se encuentra conformado por tres partes. La primera, denominada “Acercamientos teóricos a la noción de formación”, integra los trabajos conceptuales que refieren a los diversos significados del término formación a partir de un rastreo historizado, en algunos casos, y de la referencia a uno o varios pensadores de la tradición humanística. La segunda, “Prolegómenos de la formación”, representa una interpelación sobre varias temáticas estrechamente vinculadas a la formación, tales como la política, la teoría, la alteridad, el saber ser. Finalmente, en la tercera parte, “Interrogantes en torno a la formación en educación”, se abren cuestionamientos y vías para repensar el quehacer formativo en las instituciones.

Primera parte. Acercamientos teóricos a la noción de formación

El primer texto, a cargo de Jean Spruk, se intitula “¿Qué queda de la *Bildung*? De la (in)actualidad de una pedagogía emancipadora”, en el cual rastrea brevemente esta noción, fuertemente vinculada con la cultura y el sistema de enseñanza alemán, aunque recreada específicamente en el humanismo de la sociedad burguesa del siglo XIX. Si bien el autor puntualiza algunas de las diversas acepciones que le

han sido otorgadas a lo largo de la historia, destaca que la *Bildung* refiere a la vida entera de los sujetos, en la perspectiva de un perfeccionamiento intelectual, ético y estético de los hombres, contrariamente a las visiones mercantilistas y técnico-instrumentales.

El autor elucida sobre la *Bildung* desde el modelo humboldtiano, destacando dos de las nociones centrales de este ministro de la enseñanza prusiana: la ciudadanía y el cosmopolitismo, dimensiones centrales de la formación universitaria, en la que se prioriza la formación, la elucidación, la investigación, en el marco de la denominada *Aufklärung*, que puede entenderse como ilustración y esclarecimiento, conceptualizadas por Spurk, como una utopía.

Tras algunas reflexiones sobre las relaciones de la *Bildung* y las instituciones, particularmente las universitarias, y sobre los docentes y los universitarios, se cuestiona el autor si en la actualidad se está presenciando el final de la *Bildung*. Al respecto, retoma la reflexión de Adorno, relativa a la crisis que en los sesenta experimentaban las escuelas y las universidades, crisis que ha continuado hasta la fecha, porque advierte que se ha venido normalizando, por lo que apunta (Spurk): “El ideal de la *Bildung* se ha vaciado de su sentido”. A su vez, plantea que tanto el modelo escolar como el universitario de la *Bildung* no ha fracasado, sino que ha sido pervertido, a partir de las ambiciones administrativas de las universidades, en las cuales la formación de hombres autónomos, comprensivos, intelectuales ha sido desplazada, al dar paso a la formación del saber instrumental y técnico.

Con base en estos planteamientos, la *Bildung* ha sido considerada irrealizable e improcedente desde hace muchos años.

Cierra este original y fundamentado texto, subrayando que las disciplinas establecidas en los últimos siglos han sido actualmente destruidas, gracias a las especializaciones y funcionalizaciones de la formación universitaria, en la que prevalece el utilitarismo al servicio del mercado. De ahí que considera que el devenir de la formación y de la investigación supone la redefinición de la relación entre el saber y la sociedad.

El trabajo de Zaira Navarrete Cazales, en el segundo capítulo, se aboca a una revisión historizada del concepto de formación, a partir de su misma etimología y hasta llegar, en la época contemporánea, a la locución actualmente empleada de formación profesional.

Como punto de partida, retoma el planteamiento de Brugger en cuanto a los significados atribuidos a formación, estableciendo una distinción entre tres acepciones: la primera refiere a lo físico, es decir, la dimensión externa de algo; la siguiente apunta a conjuntos de objetos o sujetos; y la tercera alude a la formación intelectual y profesional de los hombres. En el caso de esta última, la autora destaca los sentidos que se pueden atribuir: por un lado, la autoformación y, por

otro, el quehacer formativo institucional e intencional, desplegado por todas las instituciones que conforman los sistemas educativos a nivel mundial.

Para Navarrete, la formación de los sujetos es conceptualizada como un proceso en permanente construcción, el cual es siempre incompleto y susceptible de darse en diversos tiempos y espacios. De ahí que, en todo proceso formativo, la contingencia es un rasgo que le caracteriza, a excepción –señala– “que sea intencionada y con objetivos, pero aun así está siempre presente la contingencia de que el sujeto pueda formarse con otros conocimientos además de los específicos, planteados y planeados [...]”. Añade que cada persona se forma de acuerdo con sus posibilidades, con sus potencialidades y sus condiciones contextuales.

Tras un rastreo sobre las aportaciones de los filósofos, particularmente de los griegos, destaca que es en el siglo XVIII cuando varios autores elucidan con rigurosidad sobre la formación, entre los que destacan Herder, Goethe y Humboldt, quienes hacen uso del término formación desde la vertiente de la realización humana. Como resultado de su discernimiento, considera Navarrete que la formación representa una dimensión esencial del humanismo del siglo XVIII, aunque es en el siglo XIX cuando logra definirse e inscribirse en las ciencias del espíritu, tal como lo puntualiza Gadamer.

En una segunda parte de su texto, la autora reflexiona sobre las imbricaciones de los conceptos profesión y formación profesional, puntualizando, inicialmente que la noción de profesión, vinculada siempre al desarrollo de la sociedad, puede comprenderse como el conjunto de conocimientos adquiridos, de habilidades y capacidades desarrolladas por un sujeto, quien después de una acreditación está en condiciones de desempeñarse en el mundo laboral. Esta conceptualización inscrita en las denominadas carreras profesionalizantes se distingue de la correspondiente a las carreras reconocidas como disciplinares, es decir, las que tienden a buscar en los estudiantes perfiles orientados a la investigación en un campo específico, en el cual se privilegia la dimensión teórica y metodológica en el proyecto de formación.

En suma, el concepto de formación profesional se encuentra enlazado con las certificaciones, los diplomas y los títulos que sólo pueden ser emitidos por las instituciones formalmente reconocidas y avaladas por los Estados.

“Algunas consideraciones para una aproximación a la noción de formación” es el título del tercer capítulo, elaborado por Lino Martínez Martínez, quien acertadamente efectúa un rastreo teórico sobre esta temática, iniciando su abordaje con base en una distinción entre educación y formación, como punto de partida, para transitar posteriormente a revisar el origen de la noción de *Bildung* en la cultura alemana.

El autor revisa las construcciones conceptuales de varios humanistas y filósofos en torno a la formación y la educación, entre los que destacan algunos clásicos

como Jaeger con su obra *Paideia*, y Platón con el diálogo *El simposio* o *El Banquete*, en donde se perfila la obra formativa como ideal de la cultura de los pueblos, a través de la cual se reproducen los valores culturales. Retoma igualmente de la filosofía náhuatl profundamente estudiada por León-Portilla, quien, como estudioso de la lengua, las tradiciones y la cultura de diferentes grupos originarios, apunta que los aztecas también consideraban un ideal tendente a la formación y la cultura del pueblo.

En su recorrido sobre las aportaciones de diferentes teóricos, Martínez retoma la formulación gadameriana y la hegeliana, entre otras. En relación con la primera, subraya que la categoría formación se configura como el elemento nuclear del humanismo, al reconocer el vínculo que se trama entre la formación y las ciencias humanas. Es de destacar que, en la teorización de Gadamer, la concepción de formación, conceptualizada siempre como proceso, se funda en la capacidad y posibilidad de tomar distancia del sí mismo para reconocer al otro, superando las miradas endogámicas del conocimiento y del saber. Por lo que respecta a la visión de Hegel, el autor señala que la formación implica un camino para superar la singularidad y arribar a la apertura conceptual, a la elevación, a lo universal, como un movimiento tendente a pensar. Sin embargo, la formación para Hegel supone, en principio, la idea de reconciliación consigo mismo, en el otro.

En una reflexión final, Martínez se ocupa de situar la formación en el marco de la pedagogía y de las ciencias de la educación, estableciendo que ésta, comprendida como el proceso humano de vida, refiere tanto al proceso de construcción del hombre dotado de las capacidades y habilidades que actualiza permanentemente a través de sus propias potencialidades.

Incluye la reflexión de März, quien desde el personalismo pedagógico comprende la formación como autoformación, destacando la naturaleza del hombre como una totalidad de cuerpo, alma, libertad y voluntad, dimensiones fundamentales para redimensionar al sujeto como un ser personal. La conceptualización de Ferry reitera el pensamiento de März, al postular que nadie forma a nadie, al ser el sujeto, él mismo, quien se forma.

El cuarto capítulo de este libro también alude a la *Bildung*, aunque, en este caso, es abordada desde el pensamiento filosófico y pedagógico de Herbart, teórico alemán de gran rigor intelectual. Se trata del texto de Erick Cafeel Vallejo Grande, denominado “El principio de formación (*Bildung*) en la pedagogía de Herbart”, en el que la *Bildung* es recreada en el marco de la obra herbartiana.

Este texto se encuentra organizado con base en cuatro segmentos, en los cuales la *Bildung* es la que ocupa el centro del desarrollo discursivo. En el primero, “Esbozo de la *Bildung* en la obra de Herbart”, revisa la acepción de esta noción señalando que, a pesar de que a fines del siglo XVIII e inicios del XIX, se interpre-

taba como un gran proyecto cultural de Alemania, los significados fueron motivo de debates entre diferentes teóricos. Sin embargo, para Herbart, en su obra sobre la Pedagogía General, destina una gran parte a la teoría de la formación, es decir, a la *Bildung*.

El segundo segmento se consigna al debate sobre la *Bildung* a través de los razonamientos de diversos pensadores, pero la concepción herbartiana centra su visión sobre la moral, en el sentido de posibilidad para desplegar las capacidades del sujeto en torno a la reflexión y el buen juicio para conducir su vida.

La preocupación pedagógica comprendida como *Bildung* y fundada en la moral es desarrollada en el tercer segmento, al puntualizar que, para Herbart, el fin de la pedagogía tendría que ser la moralidad, como expresión de la libertad, para lo cual alude tanto a la ética como a la estética.

En el último segmento se ubican algunas de las elucidaciones sobre la *Bildung* y su relación con el pedagogo y la fundamentación de la pedagogía. Respecto al pedagogo, se argumenta la necesidad de formarse a fin de que los niños y jóvenes a su cargo sean educados. Es aquí donde sitúa la estética y la ética, comprendida como la relación de convivencia entre el pedagogo y los alumnos. Puntualiza el autor que, para Herbart, la pedagogía es concebida como ciencia, entramando la vinculación entre la teoría y la práctica, y subrayando la importancia del tacto que el pedagogo debe desplegar en la educación de los hombres.

El cierre de este trabajo de Vallejo Grande refiere a la *Bildung* herbartiana no sólo como un proyecto político y ético, sino como “un objeto de estudio de múltiples trayectorias y tiempos sociales y personales que subyacen en la vida cultural de las sociedades”.

Segunda parte. Prolegómenos de la formación

El título “Formación y alteridad” corresponde a Patricia Ducoing Watty, texto que se ubica en el quinto capítulo de esta obra, y en el cual desarrolla una reflexión desde el punto de vista ético sobre la alteridad, es decir, de la relación entre el yo y el Otro en el escenario del quehacer formativo de los sujetos: niños, jóvenes y adultos.

Son dos los apartados que conforman este texto: el primero, denominado “Un acercamiento a la alteridad”, y, el segundo, “La alteridad en el quehacer formativo de los sujetos”.

En ese primer apartado se elucida sobre la alteridad a partir fundamentalmente del gran filósofo y fenomenólogo Lévinas, quien postula el humanismo, lo humano, y denuncia la deshumanización en la sociedad, reclamando el reconocimiento de la unicidad y singularidad del hombre.

La autora retoma algunos de los principios de la filosofía primera de Lévinas sobre la alteridad, con los que se ratifica la apuesta de este filósofo para transitar de la tradicional ontología occidental de pretensiones totalizadoras hacia la fenomenología en el marco de la defensa de lo humano, como un universo ético, en el que el sujeto, trascendiendo el egoísmo, se conduce hacia el Otro. Aquí destaca el lugar que para Lévinas ocupa el rostro del Otro, del extraño, del ajeno, sea el del alumno de educación básica o del estudiante universitario, en el marco de la trama de relaciones cara a cara que se tejen en las instituciones educativas, al subrayar que la relación con el Otro, implica la responsabilidad infinita de ese Otro; pero es la experiencia del Otro, la que signa la presencia del rostro que se expresa como un ser vulnerable.

En el siguiente subtítulo y como punto de partida, Ducoing revisita las aportaciones de Honoré y Arendt referidas a la formación como proceso vinculado a la existencia, signada ésta por la acción y el discurso en el horizonte de las relaciones con los otros, a partir de los cuales el sujeto anuncia su presencia, interpelando al Otro, al extranjero, al extraño, al vecino, al estudiante. Con base en el pensamiento de la teórica y filósofa alemana-norteamericana, Hanna Arendt, la autora conceptualiza la formación como un proceso eminentemente humano, de comienzo permanente, como un inicio continuado de algo nuevo, como un acontecimiento que se despliega través de la acción y la palabra, basado en las relaciones que los sujetos tramam y mantienen durante su vida entera.

De cara al mundo globalizado, a la mercantilización y a las tendencias técnico-instrumentales predominantes en el mundo de la formación y de la educación, las cuales eluden el reconocimiento de la singularidad y de la diferencia, la propuesta ética levinasiana de la alteridad es retomada con base en dos dimensiones: la acogida del Otro, comprendida como hospitalidad, como bienvenida al Otro, a cada uno de los estudiantes, y como responsabilidad, al ser interpelados por el Otro, por esos otros.

El sexto texto que aquí se incluye pertenece a Irvin Díaz Hidalgo, cuyo trabajo se denomina “Sentidos fenomenológicos y políticos de la educación como formación”, en el cual recupera la noción de la educación y la formación con base en una perspectiva fenomenológica. Como punto de partida, Díaz Hidalgo revisa la propuesta de Fullat sobre la educación, retomando las dos dimensiones por él formuladas, pero destacando la mirada vinculada con la formación, al recuperar las elucidaciones de Gadamer. De hecho, la perspectiva gadameriana otorga al sujeto la posibilidad de la acción de educarse y formarse autónomamente. Se revisa igualmente, la noción de *Bildung*, revisitada por Fabre, por la cual el sujeto busca su humanización, su realización como hombre.

Díaz Hidalgo incursiona en la fenomenología a partir de Husserl y de Heidegger, siendo este último quien da continuidad a las teorizaciones del primero; añade el pensamiento de Rodríguez, quien asevera que el sujeto siempre está en relación con el mundo, incluida su propia experiencia subjetiva.

En otra reflexión, el autor discurre en el planteamiento de Platón, específicamente en su proyecto político-pedagógico, quien se ocupará de definir el proceso formativo de los filósofos gobernantes, al ser ellos, como intelectuales, los destinados a dirigir la ciudad y a integrar a sus miembros.

Con la intención de reiterar la naturaleza política de la educación y la formación, Díaz Hidalgo reflexiona sobre las aportaciones de Heidegger, destacando que al igual que Platón, plantea que la educación tiene eminentemente un fin de corte político, como destaca en su “Discurso del Rectorado”, al buscar salvar la Universidad de acuerdo con su propia posición filosófica:

Una facultad [aludiendo a la universidad alemana] es sólo una facultad si llega a ser un poder –enraizado en la esencia de la ciencia que le es propia– el poder de legislar en el ámbito del espíritu, para dar forma a los poderes del *Dasein* bajo cuya coacción no deja de encontrarse, para, de esta forma, integrarlos en el mundo espiritual de los pueblos, un mundo que es en sí mismo uno.

El grupo de estudiantes es sólo tal grupo si de antemano se coloca en el dominio de esta legislación espiritual, y así desmantela la compartimentación por asignaturas, superando lo agobiante y de mala calidad. Formación superficial que sólo tiene como objetivo conducir a una profesión (Heidegger, 2008: s/p).

En relación con Arendt y visitando la obra que ella dedica a la situación crítica de la educación, el autor confirma la vinculación de la educación con la política, subrayando que los sujetos en formación devienen hombres desde un sentido político.

El séptimo capítulo intitulado “La otra formación, la otra educación: teorizar lo político, politizar la teoría”, es de la autoría de Patricia Medina Melgarejo, quien discurre sobre la emergencia de otras educaciones en Latinoamérica, aludiendo tanto a la producción de conocimiento educativo como a la integración de emergentes prácticas, precedidas de diversos movimientos sociales, en contraposición a las tendencias hegemónicas prevaletentes.

La autora presenta un bosquejo del movimiento político-pedagógico latinoamericano, el cual se mueve en el horizonte de un pensamiento descolonizador en torno a otra formación docente en nuestros países. Con tal finalidad, alude a varias dimensiones, entre las que destaca el sentido ético-político en la formación de profesores de cara a las injusticias y las desigualdades experimentadas a lo largo

del tiempo. Propone un puente entre historicidad, pedagogía y filosofía política e invita a la reflexión sobre una concepción de formación docente y de prácticas educativas desde el punto de vista ético, entre otros tópicos.

Medina Melgarejo alude puntualmente a la denominada educación popular, comprendida como educación compensatoria en varios países de la región y destinada fundamentalmente a grupos originarios, la cual considera ha dividido los sistemas educativos de los países: el escolarizada y el remedial o compensatoria. Es en este último, calificado como no formal, en el que contrariamente a la formación del profesorado “regular”, se visualizan diferencias importantes –marcadas posiblemente por la exclusión, la discriminación, la inequidad– en los procesos de formación de los docentes.

Como una segunda dimensión, quien suscribe este texto profundiza en el entramado discursivo que se teje entre educaciones populares y pedagogías críticas, así como entre estas y los proyectos interculturales y descolonizadores, destacando aquí las que denomina otras educaciones. Las otras educaciones, conceptuadas como emergentes y situadas como movimiento pedagógico que reclama el reconocimiento de lo otro y de los otros, los distintos, los diferentes, es el objeto de la tercera dimensión analítica. Esas otras educaciones se han inscrito en los diferentes movimientos sociales contemporáneos, tales como los desplegados en México, en los que la demanda se centra en el reconocimiento de la pluralidad, de todos los pueblos, de todos los grupos, aludiendo particularmente a la injusticia, motivo por el que se emplaza a considerar otra educación.

En el horizonte descolonizador, los movimientos por otras educaciones luchan por erradicar un cierto tipo de colonialismo vigente en América Latina, conformante de una perspectiva crítica que busca, a partir de diferentes líneas de análisis, posibilidades diferentes en el marco de la descolonización, a partir del intenso trabajo desarrollado por múltiples actores de la comunidad educativa latinoamericana.

En fin, este texto invita a una reflexión sobre las tensiones prevalecientes a lo largo de la historia en torno a las otras educaciones, a partir de las que se apela al reconocimiento de los proyectos de educación alternativa, aclamados por voces y rostros usualmente excluidos de las políticas nacionales. Como señala la autora: “Se trata de la construcción de otro horizonte de polifonías y memorias definido como las otras educaciones”.

El texto que se presenta en el octavo capítulo es elaborado por Anna Belykh y Mariela Sonia Jiménez-Vázquez y se intitula “Saber ser como competencia básica universitaria: ¿cómo enseñar a enseñarla?”. Las autoras desarrollan un profundo y amplio tratamiento analítico sobre “el saber ser”, declarado por la UNESCO en la década de los setenta. Para tal fin y con base en las diversas interpretaciones que le

han sido asignadas, efectúan una clasificación de los giros semánticos adoptados en esta expresión: el sentido otorgado por los organismos internacionales, los significados atribuidos por los investigadores y los correspondientes a los docentes que lo incorporan como un objetivo a alcanzar. Manifiestan que, pese a la gran heterogeneidad de interpretaciones, se comparte una dimensión: la resiliencia en su acepción positiva.

Inicialmente recorren el discurso de la UNESCO y de otros organismos-internaciones donde se alude al “saber ser” para dar cuenta de cómo este objetivo educativo, que signó las políticas educativas mundiales, ha sido interpretado a lo largo de las últimas décadas. En un segundo momento analizan las interpretaciones locales, destacando la confusión que prevalece entre “el saber ser” y otros saberes, para lo cual organizan en tres rubros esta revisión de las interpretaciones.

Con base en el tratamiento analítico desarrollado y ante la falta de una clara comprensión sobre el “saber ser”, las autoras reflexionan desde el ámbito psicológico, vinculando esta noción con la resiliencia, al considerar la analogía prevalente entre ambas expresiones, que se traduce como el “saber ser” de un actor educativo, en donde se destacan tres tópicos: del “Yo”, del “sé” y del “ser”. El “Yo”, como referente psicológico, remite a la configuración identitaria de los sujetos desde el autoconcepto, la autoeficacia y la autoestima. Respecto al “sé”, puntualizan que este se visualiza como un compromiso por alcanzar metas en el devenir vinculadas con la personalidad de cada sujeto, y se refiere al dominio de competencias para la vida. El tercer elemento, el “ser”, alude al bienestar, a la felicidad, que se debe considerar en todo el proceso de desarrollo personal.

En fin, en el cierre de este texto, Belykh y Jiménez-Vázquez sugieren que para enseñar y aprender el “saber ser”, es fundamental trabajar con los estudiantes con base en esos tres tópicos. En cuanto al “yo”, sugieren el despliegue de actividades vinculadas con el autoconocimiento, enfatizando los valores, las fortalezas y las virtudes propias de cada estudiante. Para el segundo tópico, el “sé”, es conveniente ocuparse de las expresiones de la personalidad, tales como los comportamientos y las actitudes. Para el “ser”, proponen el análisis del marco de un buen vivir en el proceso de desarrollo personal. Es así como su propuesta de articulación del “saber ser” resiliente posibilita un referente claro para trabajar con los estudiantes, a quienes se les debe ofrecer una ayuda en lo que se refiere a los procesos cognitivos y motivacionales.

Tercera parte. Interrogantes en torno a la formación en educación

Luis Manuel Juncos Quiané y Clarisa Capriles Lemus, autores del noveno capítulo, denominado “La formación de profesionales de la educación. ¿El debate

contemporáneo sobre su sentido busca priorizar criterios de mercado para orientar las acciones en materia educativa?”, sitúan las líneas del debate actual sobre las orientaciones y sentidos adoptados en materia educativa en el marco del escenario nacional, así como su impacto en las políticas de formación de docentes. Destacan que, a pesar de la diversidad de líneas y temáticas que han sido abordadas, prevalece un elemento compartido: la insatisfacción generalizada sobre la educación institucionalizada.

Respecto al sentido de la educación y la formación y retomando las aportaciones de Gimeno Sacristán y de Guttman, aseveran que, en el discurso oficial referido a la acción pública, prevalece la lógica del mercado, en tanto principio orientador promovido en el país, al privilegiar en la formación y la educación las posibilidades productivas y laborales.

En la trama del debate, los autores se preguntan si el sentido de la educación ha cambiado y, si es así, cuál es su efecto en las propuestas de formación de docentes, aunque advierten que esta disputa no es considerada por parte de los políticos y los burócratas que han promovido la temática de la calidad de la educación.

Tras rigurosas reflexiones sobre el hecho educativo y el término educación, explicitan dos sentidos de la polémica sobre la conceptualización de la educación. Por un lado, el lugar que se le atribuye al conocimiento en los espacios formativos, institucionalmente establecidos, es decir, la escuela, la universidad. Por otro lado, el análisis de los varios enfoques relativos a la producción del conocimiento y la metodología que derivan en las propuestas didáctico-curriculares. Con base en estas especificaciones, Junco y Capriles enfatizan que tales razonamientos se encuentran vinculados con la filosofía del conocimiento y la epistemología, para lo cual retoman formulaciones de Aristóteles, Sócrates, Platón y Locke en torno a la educación, al conocimiento, al hecho educativo, la comprensión de la realidad, entre otros tópicos.

En las reflexiones finales, los autores formulan algunas consideraciones sobre el hecho educativo y su impacto en la formación de profesores. Un primer elemento sugiere considerar la direccionalidad del conocimiento –de dentro hacia fuera o de fuera hacia dentro–, polémica relevante, en especial en el escenario homogeneizado de la formación en competencias, a partir del que se promueve la supresión del conocimiento teórico. El segundo elemento refiere a la reiteración de la educación como hecho político, no exclusivamente comprendido como temática del Estado, sino como la formación del sujeto para desplegar el poder, a través de sus acciones. Concluyen que, de cara al pragmatismo simplificador, es preciso el debate riguroso sobre el sentido de la formación del profesorado.

El décimo capítulo está a cargo de Arlet Rodríguez Orozco, quien bajo el título “La libertad intelectual en el imaginario constructivo de lo social, un desen-

lace transdisciplinar”, desarrolla una encuesta con los estudiantes de la materia de epistemología de la investigación, con base en una pregunta central: ¿qué es lo social?

Abre su texto efectuando un punteo sobre algunos de los tópicos en que han incursionado los teóricos de este campo, iniciando con Comte y terminando con varios de los contemporáneos, tales como Bauman y Mirel. La autora centra la comprensión de lo social en la manifestación de la relacionalidad, gracias a la cual se posibilita la comprensión de la alteridad y la mismidad.

A la pregunta ¿qué es lo social?, Rodríguez destaca que a través del análisis del discurso de los alumnos se tipificaron seis temáticas: la constitución de lo social con base en la relacionalidad como naturaleza fundante de lo social; la relación dialéctica entre lo individual y lo social; la inclusión como símbolo de inteligibilidad de lo social; la intencionalidad como elemento fundante del sujeto; la mirada antropocéntrica como vestigios de la inclusión y la inclusión en el reconocimiento de la otredad.

Es sobre la base de esos seis tópicos que la autora elabora tres tesis a partir de las que desprende una propuesta teórica sobre la función de la libertad en torno a la construcción del discurso de lo social. Las formulaciones de las tesis son las siguientes: la primera, “el individuo se resuelve en el sujeto”; la segunda, “la representación textual desvela la individualidad de las actitudes discursivas”, y la tercera, “lo social tiene una infinitud trascendental”. En consecuencia, Rodríguez desarrolla una amplia disertación sobre la relacionalidad desde una perspectiva transdisciplinar, esbozando tres planos: el primero apunta a la condición ontológica de lo social, mientras que el segundo se dirige a la transcendencia y la naturaleza ética, y, el tercero, al carácter epistémico.

Para dar continuidad a su razonamiento, la autora se sumerge en el debate sobre la libertad y sus diversos planos semánticos: la intencionalidad, su naturaleza ontogénica, y su cruce con la alteridad. Para tal fin, se pregunta cómo nace y se comprende lo social, cuya respuesta la centra en el escenario de la individualidad y la individuación, conceptos diferentes, habida cuenta de que la obtención de la libertad del sujeto sea desplegada en una colectividad de manera armónica, o bien en la soledad, buscando solamente el bien personal. Por tanto, la libertad implica y reconoce la individualidad, aunque refuta la individuación.

Con base en este trabajo teórico-empírico, Rodríguez reitera la naturaleza relacional de lo social, destacando la libertad como rasgo definitorio del hombre, aunque no exclusivamente de este.

Alejandro Rodríguez Rodríguez, autor de “Formación del profesional de la educación. Algunas reflexiones desde el constructivismo”, inicia su texto trazando un sucinto recuento sobre la volatilidad, el individualismo y la incertidumbre que

caracterizan el escenario social contemporáneo, y aseverando que las instituciones de educación superior pueden responder a esta problemática a partir de una visión humanística de la formación. Subraya que si bien los jóvenes se encuentran conectados a las redes como nunca, carecen de elementos formativos desde el punto de vista axiológico, relacional y comunicativo, al recrear su individualismo como dimensión básica en su tránsito por las instituciones de formación.

La apuesta consiste en concebir la formación de los jóvenes universitarios orientada hacia el quehacer formativo de líderes desde una perspectiva de la prevención, capaces de promover los valores centrados en la persona y la búsqueda de la verdad mediante el diálogo y la capacidad de escucha. Alude, particularmente, a los profesionales de la educación en tanto sujetos capaces de promover la responsabilidad social y de devenir agentes de transformación y desarrollo.

La función de la universidad, en consecuencia, habría de consistir en formar sujetos competentes, comprometidos con los derechos humanos, en donde el respeto, la democracia, la alteridad, la convivencia, la solidaridad, la equidad y la tolerancia pudiesen ser recreados en la vida de los hombres, otorgándole un sentido a la misma. Se trata de una propuesta de corte ético y social por la que se busca que los universitarios reconozcan su papel en la sociedad contemporánea y puedan suscribir su proyecto de vida fundado en los valores humanos.

El autor reitera la necesidad de formar líderes desde y para la preventividad con la finalidad de fomentar el respeto a la dignidad de todas las personas, lo que significa una apertura a la transcendencia, basada en la trama de relaciones interpersonales que pueden influir de manera relevante en el cambio en la manera de vivir de todos los seres humanos. El cultivo de las competencias emocionales y sociales, en forma de acompañamiento de los alumnos en las prácticas institucionales, es susceptible de ser compartido, renovado y enriquecido en la construcción de sentidos y significados que pueden contribuir a cambiar la forma de tomar decisiones, así como el curso de las acciones.

La autoría del último capítulo de este libro, “De la teoría y la práctica en la formación de maestros en Colombia”, corresponde a Luis Fernando Vásquez Zora, Bernardo Barragán Castrilló y Arley Fabio Ossa Montoya, quienes puntualizan que su abordaje se centra en la formación inicial de los docentes, dejando de lado la formación en el ejercicio y la formación posgraduada. Respecto a la primera, destacan la diversidad de instituciones en cuya función está la formación inicial: las escuelas normales superiores, los institutos de pedagogía y las facultades.

Subrayan los autores que desde el punto de vista histórico, la formación docente se ha debatido en el marco de dos tensiones: la primera, la vinculación entre teoría y práctica y, la segunda, entre lo pedagógico-educativo y los diversos campos disciplinares. En cuanto a la tensión de la relación teoría-práctica, aseve-

ran que la formación teórica es planteada de conformidad con los saberes escolares, a partir de los cuales, los estudiantes aprenden teorías, estrategias y tópicos procedimentales que habrán de aplicar en las prácticas. La práctica es visualizada de acuerdo con los contenidos de enseñanza y aprendizaje. En general y con base en las tradiciones, en la formación del magisterio, se considera que la teoría conduce a la resolución de la problemática de la práctica educativa, sin embargo, y siguiendo a Bourdieu, las cuestiones de la práctica sólo pueden resolverse en su propia temporalidad, es decir, en la práctica misma, por lo que las prácticas educativas no están resueltas en la teoría, contrariamente a lo que se plantea a nivel curricular, al situar usualmente, la teoría al inicio de la formación y, la práctica después de ésta.

De ese planteamiento se deriva el carácter contingente de la práctica, es decir, la incertidumbre de lo que va a suceder, dimensión eludida en los planteamientos curriculares, habida cuenta de que en el proceso formativo se capacita a los alumnos para planear el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, sin considerar esta contingencia, misma que debería reconocerse y elaborarse en todos los espacios institucionales de formación de docentes, sean universitarios o sean normalistas.

REFERENCIAS

DELORS, Jacques *et al.* (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'Éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Editions UNESCO.

GADAMER, Hans-Georg. (1999). *Verdad y método I*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca, Sígueme.

HEIDEGGER, Martin. (2008). *Le Discours du rectorat (27 mai 1933)*, Paris, Université Paris 8, <<http://www.la-philosophie.fr/article-17768771.html>>, consulta: 15 de enero, 2019.

PRIMERA PARTE

ACERCAMIENTOS A LA NOCIÓN DE FORMACIÓN

¿QUÉ QUEDA DE LA *BILDUNG*?

DE LA (IN)ACTUALIDAD DE UNA PEDAGOGÍA EMANCIPADORA

JEAN SPURK
Université Paris VIII

TRADUCCIÓN: PATRICIA DUCOING WATTY
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

La noción de *Bildung* está íntimamente ligada a la cultura alemana y a su sistema de enseñanza. Sobre todo, desde el siglo XIX, la *Bildung* es igualmente uno de los núcleos centrales de la identidad de una filosofía de la educación específica. Ha sido estructurante para el conjunto del sistema de enseñanza, particularmente de la educación media superior y de la universidad, pero es igualmente esencial para la identidad de los ciudadanos-burgueses del siglo XIX y de una gran parte del siglo XX: los *Bildungsbürger*. La *Bildung* y la concepción de la enseñanza y de la investigación resultante se encuentran directamente vinculadas a la versión alemana de las Luces, la *Aufklärung*, y a la sociedad que ella proyecta, la sociedad civil burguesa (*bürgerliche Gesellschaft*, Hegel), una sociedad de ciudadanos [burgueses].¹

La noción

Las palabras “bilden” y “Bildung” son parte del alemán cotidiano. Sin entrar en los detalles de la historia y del desarrollo de la noción “Bildung” desde la *Aufklärung*,²

¹ La noción “*bürgerliche Gesellschaft*”, en el sentido de Hegel, es traducida como “sociedad civil” y como “sociedad burguesa”. Wilhelm Friedrich Hegel, 1820-1970, *Grundliniender der Philosophie des rechts*, Reclam-Verlag, Stuttgart (Wilhelm, 1979).

² Para este tema, por ejemplo, Manfred Fuhrmann, *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart, Reclam-Verlag, 2002.

recordemos que “bilden” y “sich bilden” significan formar(se), crear(se), dar una forma concreta a un fenómeno y hacer emerger un fenómeno. La “Bildung” es la capacidad intelectual y moral adquirida que un sujeto dispone con el fin de comprender y actuar. Se debe, en primera instancia, recordar que la referencia a la herencia cultural de la Europa antigua ocupa ahí un lugar importante. Es en la antigüedad griega y romana, en general mitificada, que se buscaban las bases del humanismo que se adapta a la sociedad burguesa: el *Neuhumanismus* del siglo XIX (Blankertz y Matthiessen, 2001).

Posteriormente, esta noción se encuentra directamente relacionada con el proceso complicado y a menudo dramático de la conformación de la modernidad alemana, en el cual la constitución de un espacio público burgués y de un público burgués juega un rol central.³ La “Bildung” es parte de la formación (siempre incompleta) de los miembros del público burgués.

La “Bildung” no se relaciona solamente al desarrollo del progreso material, sino que consiste en un proceso de perfeccionamiento que acerca a los individuos a la humanidad, proceso de perfeccionamiento ético, intelectual y estético de los hombres, que no se limita a las instituciones escolares y universitarias. La “Bildung” concierne a toda la vida e incluye, por ejemplo, viajes en los países del “antiguo humanismo”, Grecia e Italia. El *Viaje a Italia* de Goethe es un ejemplo mayor de los relatos de estos viajes.

El centro de la “Bildung” es el desarrollo integral de las capacidades y de las potencialidades, así como de sus fuerzas creativas. Ha sido uno de los elementos clave de la identidad de los ciudadanos-burgueses alemanes, es decir, la identidad del *Bildungsbürgertums*, que ha mantenido, en general, una relación ambigua con la política, la economía y la técnica. Se trata, como Habermas (1962/1983) lo ha mostrado, de hombres privados e interiormente libres, pero igualmente interesados, quienes podrían encontrarse en el espacio público para formar lo público del espacio público burgués.

La “Bildung” no tiene como finalidad el perfeccionamiento profesional y el éxito económico de los individuos. Aquí encontramos la influencia del romanticismo alemán y el rechazo del utilitarismo y de la razón instrumental en general, pero también reconocemos el peso del “Neuhumanismus”, ampliamente influido por la *Aufklärung*, y sus referencias sistemáticas a la antigüedad griega y romana. Es por esta razón que el latín y el griego eran considerados como las lenguas extranjeras “nobles”, y que hayan sido, frecuentemente, las únicas lenguas extranjeras enseñadas en esas escuelas de educación media superior, los *humanistischen Gymnasien*.

³ Habermas desarrolla el tipo-ideal en la tradición hegeliana. Cf. Jürgen Habermas, *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Darmstadt/Neuwied, Luchterhand-Verlag, 1962/1983.

La *Bildung* y el modelo de Humboldt

La institucionalización de la “*Bildung*” en el mundo de la educación se encuentra íntimamente ligada a Wilhelm von Humboldt. En alemán, se habla todavía en la actualidad del *humboldt'schen Bildungssystem*, del “sistema de *Bildung* humboldtiano”.

En efecto, en 1809, Humboldt, en el ministerio del interior de Prusia, estaba a cargo de “la cultura y de la enseñanza pública”. Este hombre, de 41 años, no había frecuentado la escuela y había abandonado sus estudios universitarios, después de dos años. Aunque su influencia inmediata sobre el desarrollo de las escuelas de educación superior y sobre las universidades alemanas ha sido, muy a menudo, exagerada y simplificada, ésta ha sido real y profunda sin que podamos leer su historia como la simple aplicación del programa de Humboldt, el cual, además, es bastante borroso.

Humboldt retoma de la *Aufklärung* por lo menos dos nociones centrales: la autonomía y el cosmopolitismo. Según su concepción uno se convierte en ciudadano del mundo al enfrentarse a las grandes cuestiones, tales como la cuestión de la paz, de la guerra, de la justicia, etc. Sobre todo, es la universidad un lugar donde se crea al individuo como ciudadano del mundo; él se auto-crea.

La finalidad de la reforma de las escuelas y de las universidades que Humboldt propone está claramente indicada. Según él, la universidad no es, “otra cosa, sino la vida espiritual de estos seres humanos, quienes, con motivo del esparcimiento que les aportan sus circunstancias exteriores o en virtud de una aspiración interior, son conducidos hacia el estudio y la investigación” (Chomsky, 1990: 39). En el centro de esta concepción se encuentra una noción de *Bildung* muy precisa, “el saber y la formación del corazón” (Humboldt, 1967). Es necesario que cada “hombre y ciudadano bueno, honesto y según su rango ‘iluminado’ (en el sentido de las Luces)” (Humboldt, 1967) disponga de una cierta cultura general (*Allgemeinbildung*) pero también de un cierto *éthos* y de un carácter. Este *éthos* y este carácter se forman (*bilden*) gracias a las “estimulaciones de todas las fuerzas del hombre con el fin de que estas se desarrollen a través de la apropiación del mundo y que se conviertan determinantes para la individualidad y para la personalidad” (Humboldt, 1967). Sobre esta base, se puede igualmente formar profesionales cualificados para los sectores económicos más diversos, aun cuando este aspecto estaba poco desarrollado en la práctica.

Los profesores están ahí para “estimular” y para favorecer la “*Bildung*” de los alumnos de cualquier nivel educativo. No son los profesores quienes forman a los alumnos, son los alumnos y los estudiantes sostenidos por los profesores quienes se forman ellos mismos. Los profesores de la universidad son igualmente investigadores autónomos, y los estudiantes, investigadores acompañados que

trabajan conjuntamente, sin ser, sin embargo, pares, con el fin de permitir la auto-formación de la personalidad que madura gracias a la ciencia.

La unidad de la investigación y la enseñanza es así uno de los elementos decisivos de la concepción humboldtiana de la universidad. Supone el contacto directo y permanente entre los profesores y los estudiantes. Como se dice todavía frecuentemente, hoy día, “hacemos nuestros estudios al lado del profesor X”.

Este sistema de enseñanza y sobre todo esta universidad permiten igualmente la producción de una nueva élite, gracias a los títulos académicos, no solamente contra los incultos, sino contra la aristocracia, fuertemente deslegitimada en Prusia y en Alemania, en esta época, debido a sus posiciones tomadas contra la Revolución francesa, a lo cual se sumó su incapacidad para resistir a la política (militar) de Napoleón. Sin embargo, esta universidad no está abierta a todo mundo, contrariamente a lo que piensa Chomsky (1990: 44). Inversamente, es muy elitista.

Además, esta universidad tiene necesidad de mucha autonomía con respecto al Estado: autonomía institucional y libertad en la investigación y en la enseñanza. En fin, la elección de los cursos y la organización de los estudios son libres en el seno de la universidad. Esta universidad se comprendía como un lugar de intercambio y de deliberación permanentes entre todos los actores de los procesos científicos. La deliberación es, en el seno de la universidad, “el juez de la razón” (Kant, 1974). Encontramos aquí la transposición del ideal del espacio público burgués, según Kant, en el mundo universitario. La universidad es concebida como si fuera un espacio público, pero no lo es, y por esta razón ella se cierra al espacio público. La universidad humboldtiana y, en una cierta medida, igualmente las escuelas de educación media superior no son instituciones ciudadanas.

La concepción de Humboldt que aludió a la totalidad del sistema escolar y universitario gozó de un gran éxito. Ese sistema produjo la nueva élite que necesitaba el Estado alemán que emergía, la economía y la cultura. En fin, este modelo fue rápidamente exportado a Estados Unidos en donde se convirtió en la base programática de las universidades de élite de ese país.

Del modelo y de la realidad

La historia real de las universidades alemanas en los siglos XIX y XX no se resume ciertamente a partir del desarrollo del modelo de Humboldt. Ella da cuenta sobre todo de la historia de la era de los mandarines (Ringer, 1987). Este ideal, así como la *Bildung*, han sido los temas favoritos de los discursos oficiales mucho más que el compromiso obligatorio de los universitarios. Sin embargo, el ideal de esta universidad, es decir, el ideal de una universidad en la tradición de la *Aufklärung*

ha sido y es aún ahora, una “utopía concreta” (Bloch, 1976): lo que la universidad no es, pero lo que podría ser.

Las relaciones con las instituciones

Las relaciones entre la *Bildung* y las instituciones, por ejemplo, universitarias, han sido siempre problemáticas. Max Weber (1988) o Karl Jaspers (2008), por ejemplo, han recordado claramente que la integración en una universidad requiere no solamente de un largo recorrido de formación y de “*Bildung*”, sino también de cualificaciones y de procesos de iniciación. El reconocimiento por los pares abre la puerta de la universidad a los universitarios, pero –porque el mundo universitario está también fuertemente institucionalizado– es necesario igualmente encontrar el reconocimiento institucional, a riesgo de marginalizarse.

Los actores universitarios en la concepción de Humboldt se parecen mucho a los sabios en el sentido de Kant: los profesionales de la razón pura que disponen de una gran *Bildung* y de una gran autonomía. La autonomía, según Kant, es el juicio razonable de cada uno. Se encuentra directamente relacionada con su proyecto de *Aufklärung* y con una cierta libertad, con “la libertad [...] para servirse de su razón” (Kant, 1974: 11), que permite a los actores de la *Aufklärung* “autoiluminarse” (*selbst aufklären*) (Kant, 1974: 10).

Como lo sabemos, según Kant, los actores de la *Aufklärung* no son el pueblo. La *Aufklärung* es el asunto de profesionales, de los sabios y de los filósofos, quienes enseñan al público a convertirse en autónomo sirviéndose de la razón. En el uso público de la razón “se goza de la libertad ilimitada para servirse de su razón y para hablar en su propio nombre como sabio que habla al verdadero público a través de sus escritos” (Kant, 1974: 13). Sin embargo, el uso de la razón en las instituciones forma parte, según Kant, del uso privado de la razón y este uso puede ser limitado. Por supuesto las escuelas y las universidades son evidentemente instituciones. Por ello el uso de la razón puede ser ahí limitado.

La relación complicada y frecuentemente conflictiva entre el proyecto kantiano de la *Aufklärung*, poco democrático, además, por un lado, y por el otro lado, la razón, la autonomía y las instituciones re-emerge en las instituciones de enseñanza de tradición humboldtiana.

En *El conflicto de las facultades*, Kant desarrolla que “la disputa no puede y no debería estar terminada gracias a un acuerdo de paz, sino que demanda [...] la decisión legal de un juez de la razón” (Kant, 1992). Kant no solamente defiende el lugar de la filosofía, la filosofía de los sabios, en la universidad y respecto a otras disciplinas (las “facultades”). Esta es una posición habitual de la *Aufklärung*. Kant plantea claramente también la relación con el poder político: “las enseñanzas son

independientes de los mandatos del gobierno, [los profesores] no dan órdenes, pero tienen la libertad de juzgar de todo” (Kant, 1992: 17). En Kant encontramos la idea de la universidad como república de sabios, regulada por la razón y el espíritu (*Vernunft* et *Verstand*). Igualmente, Kant introduce su concepción de la producción y de la constitución del conocimiento. El conocimiento emerge solamente “con respecto a las cosas como objetos de una experiencia posible” (Kant, 1992: 65). El conocimiento no se puede confundir con las “nociones escolares” desarrolladas sin relación con las experiencias (vividias).

Docentes y universitarios

Los sabios, la razón y la autonomía se conjugan en un proyecto de sociedad en el la cual la universidad ocuparía un lugar importante. Heidegger ha resumido claramente la actitud de los sabios en este mundo universitario, frecuentemente lejos de la realidad. Para ellos “el objeto de la vida ejemplar llevada es el despertar y la elevación de las relaciones de vida de la conciencia científica, así como del efecto del ser personal-impersonal originariamente motivado y no las soluciones prácticas” (Heidegger, 1997: 5). En este caso, la ciencia interviene en la transformación de la “conciencia inmediata de la vida” (Heidegger, 1997: 5), jugando sobre el desarrollo de nuevas orientaciones de la conciencia.

No obstante, la realidad de las universidades no correspondía raramente a esta concepción. Ya, 1789, Friedrich Schiller (1996), por ejemplo, en su lección inaugural *¿A qué llamamos y con qué fin estudiamos la historia universal?*, la describe como dividida entre dos concepciones muy diferentes. Ciertamente, Schiller defiende ardientemente su concepción del sabio, la “cabeza filosófica” (“*der philosophische Kopf*”) contra la figura dominante del “*savant de pain*”⁴ (“*Brodgelehrte*”), de los sabios cuya actividad es particularmente una manera de ganar su vida. La diferencia entre los dos es, a pesar de todo, más profunda que eso. El último trabaja según las reglas institucionales establecidas en los campos limitados de su disciplina; es un especialista. Él no quiere y no puede ver las relaciones más globales y, especialmente, lo general. Él quiere someterse al orden establecido, con placer desempeña las tareas burocráticas y administrativas, y espera el reconocimiento de la institución. Es “el alma de esclavo en el imperio de la libertad” (Schiller, 1996) que la universidad podría ser. Sin embargo, es él quien domina la universidad y quien hace ahí una carrera. “Allí donde el ‘*savant de pain*’ separa, el espíritu filosófico une” (Schiller, 1996); el espíritu filosófico representa la historia universal. Es capaz de desarrollar los lazos entre las disciplinas académicas y de

⁴N.T. “Savain de pain” es el nombre que se da a un académico que trabaja con el conocimiento para sobrevivir.

comprender lo que une al mundo más allá de sus experiencias. Aquí se reconoce no solamente algunos rasgos de la interdisciplinariedad reclamada por la teoría crítica (Horkheimer, 1970), sino igualmente algunas tendencias de nuestra vida cotidiana en las universidades contemporáneas.

La posición de Max Weber, en *El sabio y el político*, por ejemplo, se comprende como una crítica muy dura pero muy justa de aquello en lo que se convirtió la universidad y de sus derivaciones desde la perspectiva del ideal de Humboldt. Weber abre igualmente la vía hacia una reforma en el sentido de los principios de la *Bildung* y de la concepción de Humboldt. Más francamente orientado en la perspectiva humboldtiana que *El sabio y el político* de Weber, se encuentra el texto de Karl Jaspers *De la universidad*,⁵ cuyo título en alemán es “De la idea de la universidad”. Jaspers reactualiza de una manera extremadamente concreta la concepción humboldtiana de la universidad que él resume brillantemente en la introducción de este pequeño libro (Jaspers, 2008). Además, muchos de los problemas que conocemos aun hoy son ahí evocados (de la burocracia a las becas pasando por el equipamiento y el financiamiento). Pero el mundo que Jaspers proyecta en este texto parece estar a 100 kilómetros de las universidades del siglo xx y aún más lejos de nuestras universidades contemporáneas.

¿El fin de la *Bildung*?

El ideal de la “*Bildung*” ha sido vaciado de su sentido porque la realidad de las escuelas y las universidades no le corresponden más desde hace mucho tiempo. En una pequeña “nota sobre la ciencia del espíritu y la *bildung*”,⁶ Adorno caracteriza, en 1966, la situación de la universidad como la de una “crisis”. Esta crisis no se ha detenido desde entonces. Parece ser el estado normal de las universidades. Adorno, entonces, explica la crisis en 1966, por una parte, debido al conflicto entre la “*Bildung*” y las formaciones profesionales que cada vez más han tomado un lugar en el seno de las universidades; por otra parte, por la dominación de los positivismos que han formateado los saberes y los conocimientos científicamente legítimos, insistiendo en los métodos netos y formalizados sobre la posibilidad de controlar todo, de crear un consenso entre pasantes competentes, y sobre la posibilidad de proporcionar pruebas (empíricas). “Cuando el conflicto con un conocimiento no organizado es resuelto, es imposible arribar a una dialéctica de la cultura (i.e. “*Bildung*” en el original), al proceso interno entre el sujeto y el

⁵ Karl Jaspers, *Die Idee der Universität*, Berlin, Springer-Verlag, 1923/1946. Traducción francesa, *De l'université*, Lyon, Parangon, 2008.

⁶ Traducción literal del título de la nota de Adorno, publicado en francés bajo el título *Notas sobre las ciencias humanas y la cultura*.

objeto, tal como se le concebía en la época de Humboldt”.⁷ Los estudiantes (tanto como los profesores, podríamos agregar) se aburren, dado que estas ciencias no hablan más de ellos y de su mundo. Ellos “constatan cotidianamente que el pensamiento científico, en lugar de conducir a descubrir los fenómenos se conforma con presentarlos tal como ya están”.⁸ La estricta organización de la vida universitaria por disciplinas prohíbe e impide hablar de aquello que no entra en el marco de la reproducción de los objetos de las diferentes disciplinas (Horkheimer, 1907; Kant, 1974). Ahí reina el autocontrol, la autocensura y la represión, es decir, estrictamente lo contrario a la libertad. La exigencia de que todo sea útil y aplicable es omnipresente y ahí la “Bildung” se pierde. Schiller habría seguramente apreciado esta crítica de los “Brodgelehrten” del siglo xx. Según Adorno, entre la “Bildung” y la formación profesional existe ahora, un “vacuum”: ni la formación profesional, ni la “Bildung” pueden ahí existir. No quedan más que algunas técnicas y algunas informaciones.

El formateado del mundo contemporáneo de la enseñanza y la investigación ha dejado atrás, desde hace mucho tiempo, la descripción de Adorno. Racionalización, *benchmarking*, estandarización y utilitarismo son sus palabras clave.

Confrontados ante esta realidad, comprendemos fácilmente la fascinación que suscita (todavía) ahora la concepción de la “Bildung” y los principios de enseñanza y de investigación que de ahí emanan. Sin embargo, la “Bildung” no dio lugar al nacimiento, desde su origen, a un mundo intelectual libre “donde solo la razón tiene derecho de ciudadanía” (Kant, 1974). Reinaba igualmente una pesadez y un conservadurismo sofocantes y autoritarios. Las universidades eran elitistas y el terreno de la realeza (duques y mandarines). Las instituciones como las *Bildungsbürger* estaban caracterizadas por su lejanía respecto a la vida en sociedad, por su elitismo, así como por su conservadurismo cultural y, en general, político.

Se comprende igualmente el rechazo categórico de la concepción de la “Bildung”, considerada como anacrónica e inaplicable, pues no corresponde a nuestra época ni a sus propias exigencias y promesas, ni a la necesidad de anclar la enseñanza y la investigación, así como sus instituciones en nuestra realidad, con el fin de comprenderla.

El proyecto de la “Bildung”, así como el modelo escolar y universitario que de ella se derivan, no han fracasado, como lo leemos frecuentemente, sino que se han pervertido. En las graves tendencias de su desarrollo contemporáneo, reconocemos fácilmente no sólo la dominación absoluta de la razón instrumental, la cual es una “perversión de la razón” (Adorno y Horkheimer, 1969), sino igualmente

⁷ Traducción literal del título de la nota de Adorno, publicado en francés bajo el título *Notas sobre las ciencias humanas y la cultura*. p. 48.

⁸ *Ibid.* p. 49.

el alineamiento en la lógica de la forma mercantil que supera ampliamente la observación de Adorno de los años sesenta, antes señalada.

La ambición (irrealista) de autogestionar las universidades, por ejemplo, se convirtió en una ambición de los contadores de crear “mundos administrados” (Adorno), en el plano universitario, que se consideran eficaces según sus propios criterios, pero que no lo son. El saber instrumental y a menudo puramente técnico ha reemplazado la ambición de autocreación de hombres sabios y autónomos. La *compréhension* se encuentra así cada vez más al margen de la enseñanza y la investigación. Este mundo es aburrido y represivo en el plano social y, en el plano intelectual y educativo, es poco productivo. No obstante, los muros espesos que separaban el mundo de la educación y de la investigación de la sociedad están, en la actualidad, en gran medida abiertos.

Más allá de la *Bildung* y del saber instrumental

El sistema de la educación, de la formación y de la investigación se encuentra, de manera general, en pésimo estado. La formalización, la especialización, la escolarización y la funcionalización han hecho que los ideales de la “*Bildung*” hayan sido ampliamente olvidados. Sin embargo, este sistema cubre raramente las funciones que los estrategas de la política científica y educativa le han impuesto. Habría que reformarlo en el sentido de una nueva educación. Debe volver a (re)cuperar su carácter generalista. Las disciplinas establecidas en el curso de los siglos XIX y XX han sido hoy por hoy ampliamente destruidas. Esta situación puede ser superada gracias a una postdisciplinariedad, que no consistiría en una especie de “cortado-pegado” de disciplinas que no existen más verdaderamente, para producir una amalgama instrumental que hoy se llama “la interdisciplina”, sino en la construcción de grandes campos postdisciplinares, de los cuales Horkheimer hizo un esbozo en su concepción del “materialismo interdisciplinar” (Horkheimer, 1970).

Se trata igualmente de sobrepasar el utilitarismo omnipresente a favor de otras finalidades que la de ser vendible en los mercados: el dominio intelectual y político de nuestro mundo, el bienestar, la realización y la convivencia. La razón instrumental y la heteronomía de la mercantilización disminuirían así a favor de la razón y de la autonomía.

Esta nueva finalidad está relacionada constitutivamente con la *compréhension*, en el sentido de comprender: tomar con los otros intelectualmente posesión de los fenómenos. La *compréhension* es un actuar social; nos enlaza con los otros y demanda así un espacio público para existir. En la soledad y en la torre de marfil de un laboratorio, de una biblioteca, o de un cubículo, podemos apropiarnos

mucho de conocimientos y de saberes, pero no podemos comprender nada. La *compréhension* se desarrolla contra el saber escolar, el cual sólo confirma la *doxa*. Aprender significa sobre el plano intelectual, entre otros, apropiarse sí-mismo y con los otros del mundo. Es por esta razón que las ciencias deben hablar de nuestro mundo, de nuestra vida y de nuestras experiencias tanto como de la vida y de las experiencias de los otros. La unidad de la investigación y de la enseñanza y su libertad son las condiciones del desarrollo de la *compréhension*. Son las condiciones del desarrollo de la personalidad y de las relaciones con los otros, las que hacen posible la toma de conciencia de lo real sobre la base de la razón, enlazándose con la búsqueda de sentido de los fenómenos (de mi existencia, del modo de producción, etc.).

El mundo de la educación y de la investigación del mañana no podría ni debería ser una especie de “repetición” de la universidad alemana de los siglos XVIII y XIX. Tampoco debería ser la simple adaptación de las universidades contemporáneas a su entorno cambiante.

El reto que representa el futuro del mundo de la educación y la investigación es grande: no se trata solamente de dar una nueva forma organizacional a estos viejos edificios, sino que se trata de redefinir la relación entre el saber, la *compréhension* y la sociedad. Así, avanzar hacia nuestra autonomía no significa solamente liberarse del poder heterónimo de “lo que se debe pensar”. Avanzar hacia nuestra autonomía significa, de la misma manera, dejar atrás definitivamente las figuras históricas como el sabio y el intelectual, los fantasmas que atormentan con frecuencia nuestras reflexiones. El sabio ha mostrado sus límites en el declive de la universidad de Humboldt, y el intelectual “que habla para los otros” ha desaparecido con “el espacio público burgués” (Habermas, 1962).

REFERENCIAS

- ADORNO, Theodor y Max Horkheimer. (1969). *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt, Fischer-Verlag.
- BLANKERTZ, Herwig y Kjeld Matthiessen. (2001). “Neuhumanismus”, Dieter Lenzen. (Ed.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Reinbek, Rowohlts Enzyklopädie, vol. 2, pp. 1092-1103.
- BLOCH, Ernst, Das Prinzip Hoffnung y Suhrkamp Frankfurt. (1976). *Le Principe Espérance*, trad. francesa, tomo 1, Paris, Gallimard.
- CHOMSKY, Noam. (1990). “Education supérieure et engagement d’hier à aujourd’hui”, *Réflexions sur l’université*, Paris, Raison d’Agir.
- FUHRMANN, Manfred. (2002). *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart, Reclam-Verlag.
- HABERMAS, Jürgen. (1962). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Darmstadt/Neuwied, Luchterhand-Verlag.
- HEGEL, Wilhelm Friedrich. (1979). *Grundliniender der Philosophie des rechts*, Reclam-Verlag, Stuttgart.
- HEIDEGGER, Martin. (1997). “Die Idee der Philosophie und das Weltanschauungsproblem”, *Gesamtausgabe*, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann.

- HORKHEIMER, Max. (1970). "Traditionelle und kritische Theorie", M. Horkheimer, *Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze*, Frankfurt, Fischer-Verlag.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. (1967). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, Stuttgart, Reclam Verlag.
- JASPERS, Karl. (2008). *Die Idee der Universität*, Berlin, Springer-Verlag.
- KANT, Immanuel. (1974). "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?", *Was ist Aufklärung?*, Stuttgart, Reclam-Verlag.
- KANT, Immanuel. (1992). *Der Streit der Fakultäten*, Leipzig, Reclam-Verlag.
- RINGER, Fritz K. (1987). *Der Intellektuelle im Land der Mandarine*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- SCHILLER, Friedrich. (1996). *Was heisst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?*, Berlin, Verlag Dr. Bussert & Stadel. Weber, Max (1988), "Wissenschaft als Beruf", Max Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen, JCB Mohr.
- WEBER, Max. (1988). "Wissenschaft als Beruf", in M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen, JCB Mohr.

UNA REVISIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO “FORMACIÓN”

ZAIRA NAVARRETE CAZALES

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Introducción

En este texto se presenta una breve revisión histórica del concepto “formación” y su relación conceptual con los términos profesión y formación profesional. El capítulo ha sido organizado en tres apartados: 1. La palabra “formación”. Órdenes de significación y uso, en donde se aborda el significado original de la palabra formación y los diversos significados que ha tenido a lo largo del tiempo. 2. Imbricaciones conceptuales: profesión y formación profesional, en el apartado se argumenta que la construcción conceptual de la profesión es un tema no acabado debido a la mutabilidad de ésta y al ritmo acelerado de los cambios en el mundo profesional. El término formación profesional es complejo y multisémico por lo que su definición no puede ser agotada definitivamente. 3. Reflexiones finales, en este apartado se concluye que las revisiones conceptuales posibilitan dar cuenta de las condiciones sociohistóricas, políticas e institucionales particulares sobre la emergencia de las profesiones, y estas condiciones particulares de inscripción posibilitan a su vez, y en gran medida, dar cuenta del trayecto y estado actual de las profesiones y de la formación profesional en cada caso.

La palabra “formación”. Órdenes de significación y uso

Es por demás conocido que el significado original de la palabra formación proviene del vocablo latino *formatio* y su asociación con el verbo formar.¹ Etimológicamente, el significado de “forma” se refiere a la figura, contorno, configuración exterior o estructura visible de un cuerpo, mientras que el significado de la palabra “formación” se refiere tanto a la acción a través o en virtud de la cual, a partir de una materia base, o a partir de un cuerpo informe, indefinido o sin una forma precisa, se alcanza o se logra una configuración, la que es apropiada o adecuada de acuerdo a la naturaleza del objeto y al proceso que se sigue para el efecto de formación; como al resultado, producto o efecto de dicha acción, que sería la configuración o estructura alcanzada o lograda de algo que queda de esta manera definido, configurado, estructurado, diferenciado e identificado (Brugger, 2000).

En esta definición bruggeriana, se puede observar que uno de los primeros significados, el etimológico, de la palabra formación es el relacionado a la forma exterior, a lo natural, a lo físico. Se considera que la palabra formación puede aludir a por lo menos tres órdenes de significación o de uso: 1) a la constitución material-física, 2) al conjunto ordenado de objetos o sujetos y 3) al desarrollo intelectual-profesional.

- 1) La formación natural, referida a lo material-físico: es la manera de estar configurado o dispuesto, alude al aspecto exterior de algo, o a la creación o constitución de una cosa que no existía antes, por ejemplo, a un conjunto de rocas o masas minerales que presentan caracteres geológicos y paleontológicos semejantes.
- 2) La formación de conjuntos, representada por un conjunto ordenado de objetos o sujetos, por ejemplo, la reunión ordenada de un cuerpo de tropas o de barcos de guerra (formación militar) o al conjunto de sujetos con cierta tendencia formacionalizante tal como sucede con los grupos de personal que participan de alguna afiliación política, religiosa, filosófica, institucional (formación política).
- 3) La formación aludida a lo intelectual-profesional de una persona: puede hacer referencia, tanto a la autoformación o al autodidactismo como a la formación institucional intencionada tal como la que se da en la escuela y se certifica por medio de un título técnico o profesional. De esta manera, la noción de formación suele ser asociada a la capacitación, sobre todo a nivel profesional.

¹ “El equivalente latino para formación es *formatio*, a lo que en otras lenguas, por ejemplo en inglés (en Shaftesbury) corresponden *form* y *formation*. También en alemán compiten con la palabra *Bildung* las correspondientes derivaciones del concepto de la forma, por ejemplo, *Formierung* y *Formation*. Desde el aristotelismo del renacimiento, la forma se aparta por completo de su sentido técnico y se interpreta de manera puramente dinámica y natural” (Gadamer, 1993: 39).

Ante la multiplicidad de significados de un mismo término, la noción de “formación” puede ser utilizada por diversas disciplinas de distintas maneras, por ejemplo, en el caso de disciplinas como la geología o la física pertenecientes a las ciencias naturales, formación pudiera aludir a la formación natural-externa de las cosas como las formaciones rocosas, formaciones coloidales, formaciones de masas de aire. En el caso de disciplinas como la filosofía, psicología, pedagogía, pertenecientes a las ciencias humanas, el uso del término formación tiende a apuntar a las características sociales-interiorizadas por el sujeto, formación de sujetos críticos, pensantes, educativos.

El significado del concepto formación que se asume, alude a la construcción permanente, continua de algo o alguien. En el caso particular del sujeto, éste está formándose a cada instante y durante toda su vida, y esta formación, permanente e incompleta puede darse en diversos espacios de participación del sujeto como el familiar, escolar, laboral, de recreación, etcétera. Por lo que la formación resulta ser contingente,² a menos que sea intencionada y con objetivos de aprendizaje específicos, pero aun así está siempre presente la contingencia de que el sujeto pueda formarse con otros conocimientos además de los específicos, planteados y planeados en una situación dada. Cada sujeto se forma, según su contexto de arrojamiento,³ sus modos de aprender, sus potencialidades, su curiosidad epistémica. En este sentido, cada sujeto es tanto fruto de sus condiciones contextuales como resultado de su propia realización-formación en un contexto dado.

Diversos teóricos, de distintas procedencias disciplinarias, han dilucidado sobre la cuestión de la *formación* sin embargo, son los filósofos quienes más se ocuparon del tema. Por ejemplo, los griegos, desde los sofistas pasando por Sócrates, Platón y Aristóteles, se pre-ocuparon por la formación del “hombre” en diversos temas como la felicidad, el espíritu, la religión, matemáticas, filosofía, ciudadanía, lógica, ética, política, entre otros, esta pre-ocupación fue práctica. Es decir, se ocuparon de la “buena” formación del hombre, pero no de una dilucidación conceptual del término formación. Por ejemplo, Aristóteles (1995), menciona que la formación se piensa ontológicamente, desde la base de un proceso natural o técnico. Es hasta a partir del siglo XVIII que con autores alemanes como Herder,

² De acuerdo con Laclau y Mouffe (2004), una contingencia es un evento que subvierte una formación discursiva modificando los procesos y prácticas de los sujetos, así como sus identidades, por ello ningún orden social puede reproducirse al infinito y ninguna identidad puede constituirse en una identidad plena o permanecer “protegida” de un exterior discursivo que la “deforma” e impide suturarse. Es por la tensión irresoluble entre interioridad/exterioridad que ninguna formación discursiva puede ser una totalidad cerrada.

³ La noción de arrojamiento se retoma de Heidegger (2004), para él el *Dasein* es arrojado al mundo, viene a la existencia en un mundo que está fuera de su control, un mundo que contiene cosas que el *Ser* no ha elegido. Al no tener control sobre el entorno social en el que somos arrojados devenimos parte de una cultura y, en consecuencia aprendemos todos nuestros comportamientos de esa cultura (LeMay, *et al.*, 2000).

Goethe, Humboldt⁴ se empieza a reflexionar rigurosamente sobre la formación (*Bildung*) ya como concepto, en otras palabras, se empieza a producir una elaboración conceptual sobre el tema de la formación. Herder, Goethe, Humboldt, usan y atribuyen al término el sentido de orientación hacia la realización humana y el logro de la autonomía espiritual, de una configuración armoniosa, estética, de una personalidad coherente, utilizando como medios el cultivo del ingenio y del buen gusto, el refinamiento de las formas expresivas (Göttler, 1962: 47).

En la obra de Johann Gottfried Herder (1744-1803) “Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Beitrag zu vielen Beiträgen des Jahrhunderts” publicada en 1774, se plantea que el concepto de formación se identifica al concepto de cultura,⁵ que da forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Así la formación era determinada como el “ascenso a la humanidad”. La religión de la formación en el siglo XIX ha guardado la profunda dimensión de esta palabra, y nuestro concepto de la formación viene determinado desde ella. De esta manera, la *Bildung* alemana alude tanto al proceso por el que se adquiere cultura, como a la cultura misma, en cuanto patrimonio personal del hombre culto (Gadamer, 1993: 37-38). Para Herder, la formación era concebida como algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designaba en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones, talentos y capacidades naturales del hombre. Herder como precursor en el campo estético del historicismo, abrirá frente a la Ilustración, el significado hermenéutico que tiene el pensar históricamente, esto es, la necesidad de considerar a cada época su propio derecho a la existencia e incluso su propia perfección (Rodríguez, 2003).

Por otro lado, Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) en su célebre novela de formación⁶ *Wilhelm Meisters Lehrjahre* sostiene: “formarme a mí mismo tal como soy, ése fue oscuramente desde mi juventud mi deseo y mi intención”

⁴ Conviene señalar que entre Kant y Hegel se lleva a término esta acuñación herderiana de nuestro concepto. Kant no emplea todavía la palabra formación en este tipo de contextos. Habla de la “cultura” de la capacidad (o de la “disposición natural”), que como tal es un acto de la libertad del sujeto que actúa. Así, entre las obligaciones para con uno mismo, menciona la de no dejar oxidar los propios talentos, y no emplea aquí la palabra formación. Hegel en cambio habla ya de “formarse” y “formación”, precisamente cuando recoge la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo (Gadamer, 1993: 39).

⁵ En 1774, Johann Gottfried Herder proclamaba que el genio de cada pueblo (*Volksgeist*) se inclinaba siempre por la diversidad cultural, la riqueza humana y en contra del universalismo. Por ello, el orgullo nacional radicaba en la cultura, a través de la que cada pueblo debía cumplir un destino específico. La cultura, como la entendía Herder, era la expresión de la humanidad diversa, y no excluía la posibilidad de comunicación entre los pueblos.

⁶ La *Bildungsroman* (novela de formación) nace en el contexto sociocultural de la Ilustración para la cual las ideas de formación y educación son centrales. Existen también otros tipos afines de novela en la literatura alemana, como la novela de educación (*Erziehungsroman*) y la novela de desarrollo (*Entwicklungsroman*). “[...] se ha de llamar novela de formación primero y fundamentalmente, por su asunto, ya que describe la formación del héroe en su evolución hasta un determinado nivel de perfección; pero además, en segundo lugar, porque precisamente con esta descripción se fomenta la formación del lector en mayor grado que con cualquier otro tipo de novela” (Lorente, 2010). La *Bildungsroman* ofrece una ilustración narrativa de la formación como experiencia: le proporciona una densidad concreta y abigarrada (Fabre, 2011).

(Goethe, 2000). En esta obra no es la marginalidad y la anomia el acicate de su búsqueda; sino todo lo contrario, su impulso educativo nacional es el ideal de asimilación integrativa. “Nada transcurre en vano”, “todo es lección” para quien sepa sacar de sí mismo las consecuencias de una vida atribulada, pero no fanática. No evitar el camino del error, sino dirigir a quienes erraron, es la meta del buen educador; y este es el carácter de la novela formativa (Gómez, 2002: 46). Goethe insiste en la idea de que la naturaleza humana está sometida a la metamorfosis como principio evolutivo a partir del cual se configura el sistema de ordenación universal. Estas ideas serían desarrolladas en su obra *Metamorfosis de las plantas* (Goethe, 2000, en Lorente, 2010). Además del *Wilhelm Meister* y el *Fausto* de Goethe, otros ejemplos de *Bildungsroman* serían el *Titán* de Jean Paul, el *Hyperion* de Hölderlin y algunas novelas de Heinrich von Ofterdingen.

Por su parte, Wilhelm von Humboldt (1767-1835) a diferencia de Herder, no percibe de manera integrada la formación y la cultura, sino las diferencias entre sí. Para Humboldt la formación era la “interacción general entre la comprensión teórica y la voluntad práctica”. El saber, en el peor de los casos, puede inculcarse con la vara, pero la formación ha de generarla el propio alumno en un proceso de carácter subjetivo. Para ello es preciso formar todas las potencialidades del ser humano, no sólo su razón. Debemos convertirnos en individuos bellos y humanos, y para ello han de desarrollarse de forma pareja todos los talentos innatos de los que somos portadores. Humboldt menciona cuatro potenciales básicos que determinan al hombre: juicio (*Verstand*), sentimiento (*Gefühl*), experiencia (*Anschauung*) e imaginación (*Einbildungskraft*). En el centro de su esfuerzo está el desarrollo del pensamiento. Para él, el pensar no es un proceso objetivo, es algo que está muy estrechamente ligado al sentimiento. Por eso en clase se deben estimular de igual modo, además del juicio, los potenciales restantes (Tennenbaum, 2012). La idea de Humboldt era que, antes que formar profesionales de acuerdo a las necesidades de los distintos estamentos sociales existentes, se debían formar personas individualizadas que habrían de constituir la nueva sociedad de ciudadanos. La mezcla indiscriminada de educación humanista y de formación/profesión no genera ni hombres integrales ni auténticos ciudadanos, escribe Humboldt (Abellán, 2008).

Finalmente es Hans-Georg Gadamer (1900-2002), con quien el término formación se conceptualiza y es utilizado hasta nuestros días de formas más o menos parecidas. En 1960, Gadamer publica su obra “*Wahrheit und Methode*” en la que por medio de una hermenéutica filosófica intenta descubrir la naturaleza de la comprensión humana, en este sentido le es útil el concepto formación y su desarrollo. Para este autor, “en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma”. En esta medida todo lo que ella

incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la “conservación” es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu. El hombre siempre está en el camino de la formación pues su mundo está conformado por el lenguaje y costumbres. El retorno a sí, producto de la asimilación de todo lo anterior, constituye la esencia de la formación (Gadamer, 1993: 40-43).

En resumen: posicionados en la lógica de que los procesos sociales poseen un carácter discursivo en la medida en que forman parte de un sistema de relaciones socialmente construido, se puede observar, por medio de una ontología discursiva del concepto formación, que en la filosofía griega se le daba un primer uso referido a la forma natural, física, externa de dicha palabra (durante la Edad Media se le otorgaba un sentido más religioso). Con el Idealismo y sobre todo con el neoclasicismo romántico alemán cambia la concepción de la palabra formación, cambia el contenido y, después de abandonar el aspecto físico de la formación, esta palabra empieza a ser vinculada a la cultura y, el nuevo ideal de una formación del hombre se vio como el “ascenso a la humanidad”, como el proceso por el cual se adquiere la cultura del espíritu, en contraposición a la adquisición de la pura ciencia. La noción formación se convierte en el elemento constitutivo esencial del nuevo concepto de humanidad que surge en el siglo XVIII y cristaliza en las llamadas ciencias del espíritu del siglo XIX. Así, el sistema de relaciones que en torno a un concepto se construye y cobra sentido sólo es posible dentro de una configuración histórico-social específica, en el que está siendo producido, significado, apropiado y utilizado.

Imbricaciones conceptuales: profesión y formación profesional

El concepto de profesión ha estado unido al desarrollo de la sociedad, por eso es difícil poseer una definición holística, definitoria y única, puesto que existe una frontera difusa entre lo que es una ocupación y una profesión. La palabra profesión proviene del latín *professio -onis*, que significa acción y efecto de profesar. La profesión puede entenderse como la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados, adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración. Las profesiones, y con ellas la formación profesional, surgen en el marco del Proyecto de Modernidad. Prácticamente se orientan por el saber requerido por la resignificación de los modelos económicos, políticos, sociales y culturales que se van alejando del concepto de realidad, validado por el pensa-

miento feudal. Las profesiones son un invento de la modernidad que sintetizan un saber acumulado y homogéneo para todos, a diferencia del saber artesanal, que se reproducía casuísticamente hasta el Medioevo. El saber artesanal de ese entonces es algo equivalente a lo que en la actualidad denominaríamos formar para la vida, para el trabajo; y el conocimiento que se obtiene mediante una formación profesional debe ser certificado por instituciones como la universidad. Así, las profesiones responden a los requerimientos y necesidades de la sociedad; por ejemplo, hasta finales del siglo XIX únicamente había dos títulos profesionales con vías de acreditación diferentes: el de profesor –prácticamente para todos los oficios– y el de doctor –que era escolarizado y requería un examen por un cuerpo designado por el poder público (cf. Arce, 1982; Hoyos, 1994).⁷

El origen de las profesiones se entretiene con el desarrollo de los procesos de industrialización y los valores, saberes y prácticas profesionales que se generan, se insertan en un contexto político cultural específico. El proceso de industrialización marcó una transformación fundamental en cuanto a la concepción misma de la formación; es en este contexto donde asumió una connotación distinta, ligada a un saber profesionalizante y a la dinámica económica de cada país. Por lo general, las profesiones son consideradas como estructuras sociales autónomas, en el sentido de que se encuentran formalmente establecidas y legitimadas, no sólo por el conjunto de formas y sistemas de organización social históricamente contruidos, sino por el sector social que las constituye como tales. Las nuevas configuraciones productivas, que son un hecho en una gran cantidad de países, como consecuencia de los procesos de cambio estructural económico en el mundo, a raíz de la globalización. Por lo general, vienen acompañados de impactos profundos, propiciados por los productos tecnológicos asociados con dichos procesos, han determinado nuevas prácticas para el trabajo, debido a que se han modificado las formas de relación, organización y gestión de este. Estos cambios en las esferas económicas, tecnológicas y laborales están demandando, en consecuencia, redefiniciones en la formación profesional que ofrecen las instituciones de educación superior (Barrón y Gómez, 2004).

⁷ Así, en el mercado del desarrollo industrial, el orden económico genera pautas que han de propiciar el auge de la nueva modalidad educacional. El saber transmitido celularmente, al interior de pequeños grupos, fue sustituido por la técnica de transmisión masiva, posibilitada por la configuración del aparato escolar al alcance de las bases del plano social horizontal ampliado. La extensión de un mismo tipo de saber es facilitada por el aparato escolar. Así, las universidades recogen esta orientación y la potencializan. Habrá de formar a los agentes profesionales capaces de promover el impulso de los programas en el nuevo orden, así como de mantenerlo funcionando. Las profesiones se van conformando como los ámbitos particulares de funcionalización de las relaciones sociales, mediante la acción instrumental que se recicla, reproduciendo a su vez el logos del mercado (Hoyos, 1994). Por ello, el estudio de las profesiones exige al mismo tiempo el estudio de las universidades, la matriz de donde surgieron las profesiones modernas y que tienen su génesis en las llamadas “profesiones liberales”: teología, derecho y medicina (Arce, 1982).

Las profesiones aluden al desempeño de la práctica y la disciplina y, en este sentido, deben preocuparse y ocuparse del desarrollo del conocimiento, enriqueciendo la profesión desde su modo de ser (ser útil, ser enseñada, ser productiva) y profundizando el sustento teórico de la práctica (Navarrete, 2013b). Actualmente, en las tareas de diseño curricular existe la tendencia a equiparar conocimiento profesional y conocimiento disciplinario. Mientras el primero apunta al conjunto de conocimientos y habilidades técnico-profesionales, necesarias para el desempeño de una profesión, el segundo se refiere al desarrollo teórico, conceptual y metodológico de una ciencia en particular. Si se da por sentada esta posible identidad entre ambos problemas, no se analizan las diferencias sustantivas (Díaz-Barriga, 1997). Aunque suene un tanto heterodoxo, en una época marcada por el pensamiento utilitario, es necesario afirmar que no existe una identidad entre conocimiento profesional y disciplinario.

La profesión, como campo de conocimiento queda circunscrita al problema de la ejecución de un conjunto de habilidades técnico-cognoscitivas, mientras que un campo disciplinar apunta hacia la conformación teórica o conceptual de un saber específico (Díaz-Barriga, 1997). En esta tesitura, se sostiene que las disciplinas académicas son un campo de conocimiento particular, con fines epistemológicos específicos, desarrollada por una comunidad académica que tiene las huellas de una tradición y, por ende, un conjunto de posicionamientos políticos, epistemológicos, ontológicos, axiológicos, etcétera, y *una* modalidad de investigación que conlleva una estructura metodológica-analítica, conceptual e incluso lingüística, una serie de códigos que la estructuran y posibilitan como lo que *está-siendo*. El concepto profesión es un centro de debate y de polémica, en donde se congregan tanto perspectivas disciplinarias como enfoques multi-referenciados de la realidad educativa, lo cual da como resultado una variada y particular formación profesional contextualizada (Díaz-Barriga, 1997). En efecto, la revisión de la formación profesional invita a situarse en planos de reflexión filosófica e histórica que permita desentrañar su sentido, pero no su sentido originario y de verdad única, sino el de la emergencia (cf. Navarrete y Buenfil, 2018).⁸

Las profesiones, como unidad estructural de la actual sociedad moderna, condensan procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe. En este sentido, se hace complejo construir una definición holística y definitoria de las profesiones, ya que siempre está presente su carácter histórico, epocal, temporal, o lo que Laclau y Mouffe (2004) denominan: exterior constitu-

⁸ Emergencia (*Entstehung*) la cual se produce siempre en un determinado estado de fuerzas, es una irrupción. “Las diferentes emergencias que pueden percibirse no son las figuras de una misma significación; son más bien efectos de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos, conquistas disfrazadas, desvíos sistemáticos” (Foucault, 1992: 18).

tivo que subvierte el orden establecido, en este caso, de un concepto. En resumen, la construcción conceptual de la profesión es un tema no acabado debido a la versatilidad de la misma, al ritmo acelerado de los cambios en el mundo profesional y la profesionalización creciente como tendencia de muchos oficios. El término formación profesional es complejo y multisémico, en cuya delimitación se han cruzado las miradas e interlocuciones de diversas disciplinas contribuyendo a vislumbrar el panorama de su complejidad más que presentar tal o cual definición, declarándola agotada de una vez por todas. En cambio, se formulan cada vez más interrogantes acerca de la naturaleza de la formación, sus fundamentos y alcances (Ducoing, 2005; 2013).

Se concluye que las profesiones poseen conocimiento de sí mismas y una cultura particular distintiva. Una profesión, en general, muestra los mismos espacios de variación en su coherencia y poder que las comunidades culturales que son estudiadas como grupos de estatus formados por familias y miembros de una raza o religión. Las revisiones conceptuales posibilitan dar cuenta de las condiciones sociohistóricas, políticas e institucionales particulares sobre la emergencia de las profesiones, y estas condiciones particulares de inscripción posibilitan a su vez, y en gran medida, dar cuenta del trayecto y estado actual de las profesiones y de la formación profesional en cada caso.

Reflexiones finales

El ejercicio epistemológico que se realizó en este escrito sobre hacer un rastreo de la procedencia y usos epocales del concepto formación profesional, posibilitó conocer que si bien el significado etimológico de la palabra formación está relacionado con la forma exterior, natural, física de algo, se sostiene que la palabra formación puede aludir también a por lo menos tres órdenes de significación o uso: 1) a la constitución material-física, 2) al conjunto ordenado de objetos o sujetos y 3) al desarrollo intelectual-profesional. Que con el Idealismo y sobretudo con el neoclasicismo romántico alemán la palabra formación empieza a ser vinculada a la cultura y, el nuevo ideal de una formación del hombre se vio como el “ascenso a la humanidad”, como el proceso por el cual se adquiere la cultura del espíritu, en contraposición a la adquisición de la pura ciencia.

El término formación profesional presenta, al menos, dos vertientes: una inscrita en el ámbito de la educación técnica orientada hacia la preparación de los jóvenes para llevar a cabo actividades laborales productivas, y otra vinculada con la educación superior, cuyo propósito es la formación de profesionales. La noción formación profesional, en el ámbito de la educación superior, implica la preparación de profesionistas aptos para desarrollar actividades particulares y propias de

su profesión como puede ser la economía, la política, la medicina, la sociología, la pedagogía, *inter alia*.

El estudio del concepto formación profesional, alude a una certificación o a la expedición de un título o grado, es decir, alude a una formación profesionalizante que sólo puede otorgar una institución certificada para tal fin como lo son las instituciones de educación superior, en general. Si bien la universidad es un espacio de formación profesional, se reconoce que no es el único espacio que forma, esta puede generarse en cualquier espacio social no necesariamente escolar-formal, sino también en los espacios informales o no formales como en la familia, talleres, charlas, internet, web, por mencionar algunos y, además, a diferentes edades biológicas a lo largo de la vida, en las que se aprende (UNESCO, 2010) y se genera la formación.

REFERENCIAS

- ABELLÁN GARCÍA, Joaquín. (2008). “La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt”, en F. Oncina Covés. (Coord.). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (De Kant a Nietzsche)*, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid/Editorial Dykinson, pp. 273-296.
- ARCE GURZA, Francisco, Milada Bazant, Anne Staples, Dorothy Tanck de Estrada, Josefina Zoraida Vázquez. (1982). *Historia de las profesiones en México*, México, Secretaría de Educación Pública/El Colegio de México.
- Aristóteles. (1995). *Física*, intr. y trad. Guillermo R. de Echanda, Madrid, Gredos.
- BARRÓN TIRADO, Concepción y José Gómez Villanueva. (2004). “Las nuevas profesiones en las instituciones de educación superior”, en Ángeles Valle Flores. (Coord.). *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación*, México, CESU-UNAM.
- BRUGGER, Walter. (2000). *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Herder.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel. (1997). “La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño”, en Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga. (Coords.), *La profesión. Su condición social e institucional*, México, UNAM/CESU/Miguel Ángel Porrúa, pp. 65-108.
- DUCOING WATTY, Patricia. (2005). “Capítulo 1. En torno a las nociones de formación” en Patricia Ducoing Watty. (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de*

formación. (Tomo II). México, COMIE/IPN, (La investigación educativa en México 1992-2002), pp. 73-170.

DUCOING WATTY, Patricia. (2013). “Capítulo 1. Nociones de Formación”, en Patricia Ducoing Watty y Bertha Fortoul Ollivier. (Coords.), *Procesos de formación*. Vol. I. (Colección Estado del Conocimiento 2002-2011), México, COMIE/ANUIES, pp. 47-105.

FABRE, Michel. (2011). “Experiencia y formación: la Bildung”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 59, pp. 215-225.

FERRATER MORA, José. (1994). *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Alianza editorial.

FOUCAULT, Michel. (2002). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*, trad. François Ewald y Alessandro Fontana, México, Fondo de Cultura Económica.

GADAMER, Hans-Georg. (1993). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, 5ª. ed., Salamanca, Ediciones Sígueme.

GÓMEZ GARCÍA, Juan Guillermo. (2002). “Sobre el concepto de formación en el *Wilhelm Meister* de Goethe”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIV, núm. 32, pp. 41-51.

GÖTTLER, Josef. (1962). *Pedagogía Sistemática*, Barcelona, Herder.

HEIDEGGER, Martin. (2004). *El ser y el tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica.

HOYOS MEDINA, Carlos Ángel. (1994). “Las profesiones y la posibilidad universitaria”, *Memorias del Congreso: Las profesiones en México*, núm. 1, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- LEMAY, Eric, Jenniffer A. Pitts y Paul Gordon. (2000). *Heidegger para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- LORENTE SOUSA, Victoria. (2010). “Mignon y Schubert: 6 lieder sobre el poema de goethenur wer die sehnsucht kennt”, *Revista Sinfonía Virtual*, núm. 7: s/np.
- NAVARRETE CAZALES, Zaira y Rosa Nidia Buenfil-Burgos. (2018). “Creación de una profesión. La carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. xxiii. Núm. 79, pp. 1023-1049. <<http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1186/1169>>.
- NAVARRETE CAZALES, Zaira. (2013a). “La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades”, *Universidades. Revista de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL)*, LXIII, núm. 57 pp. 5-16. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246003>>.
- NAVARRETE CAZALES, Zaira. (2013b). “Formación e identidad”, Patricia Ducoing Watty y Fortoul Fortoul Ollivier. (Coords.), *Procesos de formación*. Vol. I. México, ANUIES/COMIE, pp. 309-364. (Colección Estado del Conocimiento 2002-2011).
- RODRÍGUEZ BARRAZA, Adriana. (2003). “Los orígenes del multiculturalismo en Johann Gottfried Herder: análisis de Otra filosofía de la historia para la educación de la humanidad (1774)”, *Revista Con-ciencia Política* núm. 5, pp. 121-134.
- TENNENBAUM, Rosa. (2012). “Formación para embellecer el carácter”, *Humboldt, Revista cultural, tema: “La educación –entre el corazón y la razón”*, Goethe Institut. <<http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/158/es10444028.htm>>, consulta: 15 de abril, 2018.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2010). “Foro de la UNESCO sobre aprendizaje a lo largo de toda la vida en la Exposición Mundial Shanghai 2010”. <http://www.unesco.org/new/es/education/worldwide/singleview/news/unesco_international_forum_on_life_long_learning_shanghai_world_expo_2010>, consulta: 12 de marzo, 2018.

GOETHE, Johann Wolfgang von. (2000). *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, trad. Miguel Salmerón, Madrid, Cátedra.

HERDER, Johann Gottfried von. (1982). “Otra filosofía de la historia para la educación de la humanidad. Contribución a otras muchas contribuciones del siglo”, *Obra Selecta* de J. G. Herder, Madrid, Alfaguara, pp. 273-367.

HERDER, Johann Gottfried von. (1974). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Beitrag zu vielen Beiträgen des Jahrhunderts* [Riga (Livonia, Rusia), 1774].

ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE FORMACIÓN

JOSÉ LINO MARTÍNEZ MARTÍNEZ
Escuela Normal Superior, Guanajuato

El término formación se emplea muy cercanamente al de educación y a otros términos afines como adiestramiento, capacitación y profesionalización, entre otros, dando lugar, muchas veces, a confusión, dada la ambigüedad con que se usan en el lenguaje común dichos términos. Sin embargo, en el campo de la pedagogía, se habla de educación para hacer referencia a un proceso y a una función social de transmisión cultural que busca garantizar por un lado la permanencia del patrimonio cultural de un pueblo y, a la vez pretende la incorporación de las generaciones jóvenes a ese patrimonio cultural; mientras que el término formación se reserva para referirse a un proceso individual que busca la adquisición y asimilación de los rasgos culturales en la identidad de cada persona y de cada sociedad.

Formación: *Bildung*

La historia de la pedagogía y de la educación da cuenta de cómo surgió el concepto formación y cómo fue incorporado al lenguaje y a la cultura pedagógica. En la Alemania de fines del siglo XVIII y principios del XIX se fue formalizando el término y el concepto formación: *Bildung*, y se fue incorporando al mundo de la educación. Horlacher (2015) señala tres factores que contribuyeron al surgimiento de la noción de *Bildung*:

las traducciones [alemanas] de las obras del filósofo inglés Shaftesbury (1671-1713), [quien veía en Inglaterra un modelo para Europa]; el descubrimiento de la Antigüedad clásica [por los intelectuales alemanes de entonces], como punto de referencia estético y cultural; y la utilización pedagógica de estas ideas por parte de Herder.

Dentro de ese movimiento de renovación cultural y educativa, *Bildung*, según la misma autora, vino a significar:

la formación personal interior y no la educación, en el sentido de ‘crianza’ o ‘instrucción’. [...] no se relacionaba sencillamente con el conocimiento [o la adquisición de conocimientos], sino que designaba el proceso y el resultado de una transformación interior que incluía tanto la ética como la estética y aspiraba a la verdad (Horlacher, 2015: 31).

Así pues, los pensadores alemanes de entonces, Herder, Goethe, Fichte, Humboldt, entre otros, comenzaron a usar y atribuir al término el sentido de orientación hacia la realización humana y el logro de la autonomía espiritual, a través de la asimilación de una cultura; se trataba así, de una “configuración armoniosa, estética, de una personalidad coherente” (Götler, 1962: 47).

A partir de entonces comienza a manejarse el término “formación” de manera muy cercana al de educación. Por educación se va entendiendo esa práctica y acción social que está orientada a ofrecer al educando los medios culturales para el desarrollo de sus facultades intelectuales, físicas, afectivas y morales; en la práctica es fácil identificar estas acciones con la enseñanza y, en general, con la escolarización; pero a la vez, se puede y se llega a hacer una precisión: cuando se pretende hablar del proceso interior, por el que cada sujeto va adquiriendo los rasgos característicos y esenciales de la personalidad humana, se empieza a hablar de “formación”.

Formación e ideal cultural

Otro elemento constitutivo que se incorpora a la noción de formación es el ideal de cultura de un pueblo, con sus modelos éticos, sociales, políticos y estéticos que encontraron y adoptaron desde la antigüedad clásica. “No sólo para Goethe –afirma Horlacher– eran los griegos el modelo a seguir, sino también para la mayoría de sus contemporáneos que veían en los griegos la encarnación de un ideal ético y estético” (Horlacher, 2015: 35).

Los griegos fueron los primeros en cobrar conciencia de la educación, ese proceso casi natural, universal y, por ello, demasiado evidente, de toda comunidad

humana que busca mantener y garantizar la reproducción de los valores culturales. Son los primeros en identificar la formación. En esta línea de desarrollo, W. Jaeger (1957) profundiza posteriormente en el estudio de los ideales de la cultura griega bajo el concepto de *Paideia*:

De la educación, se distingue la formación del hombre, mediante la creación de un tipo ideal íntimamente coherente y claramente determinado. La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser. [...] Lo fundamental en ella es *kalón*, es decir, la belleza, en el sentido normativo de la imagen, imagen anhelada, del ideal (Jaeger, 1957: 19).

La *paideia* no sólo representa el primer ideal de formación, sino la primera reflexión y análisis sobre su naturaleza y sus posibilidades de realización, así como la primera gran aportación al pensamiento pedagógico.

En el pensamiento de Platón se puede encontrar la primera propuesta de lo que ha de ser la educación, a cargo del estado, para la conformación social de la *República*, mientras que, por ejemplo, en el diálogo *El simposio*, Platón enlaza magistralmente *paideia* y *eros* “como la unión entre la tendencia hacia los ideales de validez universal y la más extrema concreción de una existencia históricamente dada” (Jaeger, 1957: 570).

En el mismo diálogo se incluye, como camino de formación, lo que Reale (2001) llama *Subida por la “escalera de Eros” y ascensión por el camino de la dialéctica*, camino que comprende como primer peldaño el encuentro y el descubrimiento de la belleza en los cuerpos bellos, por lo que se puede hacer nacer y crecer en ellos la virtud; en un segundo peldaño, tras la apariencia de lo bello, la del cuerpo, hay que descubrir la verdadera belleza del hombre, la de su alma, para buscar con ello la producción y la creación de cosas bellas y de virtud, como la armonía, la templanza y la justicia, tercer peldaño. Como cuarto peldaño, esta armonía y este orden se presenta, se concreta y se da a conocer en las ciencias y en “la belleza que les es propia”. Esta

subida por la escalera de *Eros* hacia lo Bello absoluto viene a coincidir [...] con la ascensión de la dialéctica [y se podría entender: de la formación], que parte de las cosas sensibles para llegar a las formas y a las ideas y, pasando justamente a través de las ciencias matemáticas, llega a la visión del Bien, que es el Uno [quinto peldaño], medida suprema de todas las cosas (Reale, 2001: 252).

Esta idea de integración y de plenitud es la meta y fin último de la formación en esta visión platónica que pasa por el encuentro con la belleza y con la ciencia

en su camino hacia la sabiduría, y que retoman los pedagogos alemanes como camino de formación. Schiller plantea en sus *Cartas sobre la educación estética*, que la más elevada escuela de libertad es la belleza, debido a la función armonizadora que manifiesta: “a la libertad sólo se llega a través de la belleza” (Reale, 1995: 49).

Los romanos adoptan de los griegos, al igual que casi toda la cultura, el concepto de formación bajo la denominación de “humanitas”, con un sentido más práctico en la educación, pero con la misma pretensión y aspiración hacia las posibilidades de perfección humana.

Durante el Renacimiento los humanistas conciben la *humanitas* no como un producto de la naturaleza, sino como una propuesta para realizar, abarcar y dignificar la “naturaleza humana”. El hombre ha de alcanzar una educación universal, porque nada le es extraño. El hombre “culto”, cultivado, “formado” deberá ser capaz de formarse un juicio inmediato y correcto sobre cualquier cosa. La fuente de esta realización está en la figura de la formación.

De la misma manera se puede observar que casi todos los pueblos, al desarrollar una cultura y una educación han concebido también un ideal de ser humano, que proponen a sus educandos como modelo y aspiración.

León-Portilla (2017), en su recuperación de la filosofía náhuatl, al estudiar el pensamiento sobre la educación de los antiguos mexicanos, descubre también un ideal pedagógico para la formación y la cultura del pueblo azteca. Los *tlatimime*, educadores cuya misión era “hacer sabios los rostros ajenos”, filósofos y maestros del pueblo y de los jóvenes en el *Calmécac*, hacían vida cotidiana y carácter personal

su inflexible rigidez, lo que pudiera llegar a describirse como dureza, iba precisamente dirigida a dar reciedumbre al aspecto dinámico de la personalidad: al *corazón*. Por medio de esa serie de actos y penitencias disciplinadas se forjaba el “querer humano”, capaz de controlarse a sí mismo [...] perfeccionar la personalidad de sus discípulos en sus dos aspectos fundamentales: dando sabiduría a los rostros y firmeza a los corazones (León-Portilla, 2017: 279).

Se trata pues, de una formación humana que pone el acento en la vida y el desarrollo intelectual: “sabiduría”, y en el carácter de la persona: “firmeza en los corazones”. Se constituye así el modelo para la formación del hombre prehispánico en la cultura náhuatl, modelo al que se accedía a través de la educación, que no eran sólo los contenidos de aprendizaje escritos en los códices, sino los rasgos personales del hombre formado.

Otro ejemplo que se puede mencionar es el del pueblo hebreo. Los judíos cultivan también un ideal de hombre: el “hombre justo”, formulación presente y

recurrente en el texto bíblico. También representa el ideal y la máxima aspiración de valores morales para la vida del hombre formado.

Luis Godtsseels (2017: 375) en su *Biblia Temática*, recoge del Salmo 15, la descripción del hombre justo: “Aquel que anda sin tacha, y obra la justicia; que dice la verdad de corazón, y no calumnia con su lengua; que no daña a su hermano, ni hace agravio a su prójimo; [...] no presta a usura su dinero, ni acepta soborno en daño de inocente”.

Se trata de la conformación de una imagen deseable del ser humano, que encarna los valores y las virtudes reconocidas por la cultura y que se propone como máxima aspiración para la vida. Dicho ideal no está dado, no se entrega gratuitamente, sino que se persigue y se alcanza con esfuerzo y con trabajo de la voluntad y ejercicio. Implica siempre una elección y un acto de libertad que se repite en la existencia y se consume en el ser. También implica una ayuda y un apoyo del exterior, proveniente del contexto y del grupo social, a través de la acción formadora de un educador formador, o de medios institucionalizados, que Ferry (1997) llama *dispositivos*. La formación no se logra en el aislamiento.

Para el mundo globalizado también se ha conformado un perfil cultural del hombre formado a que aspira la sociedad a través de la educación. La sociedad mundial, mediante la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (UNESCO), contempla como proyecto de un futuro común para todos “la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors *et al.*, 1996: 18). Se trata de una utopía de formación que contempla el desarrollo humano en todos los aspectos y durante toda la vida, para la integración de una comunidad global.

La vía para cumplir y lograr esta misión educativa y formativa mundial

debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors *et al.*, 1996: 95).

En este mismo marco se ha construido también otra visión del ser humano orientada al desarrollo económico. Durante la segunda mitad del siglo XX se siguió debatiendo en muchos países el cúmulo de conocimientos que podrían

definir el carácter de una persona formada y culta, acorde al concepto clásico de *Bildung* y la pertinencia de dichos conocimientos para hacer frente a los retos del mundo actual, a la vez que se seguía debatiendo sobre los aprendizajes fundamentales en el desarrollo intelectual.

El resultado ha sido la inclusión de una nueva noción: la *competencia*. “Con la noción de competencia se ha introducido un nuevo concepto en la discusión sobre *Bildung*” (Horlacher, 2015: 96) y un nuevo elemento de formación para el siglo XXI. Sin duda, se seguirá buscando profundizar en la construcción de la noción *formación*. Horlacher opina que “con la *Bildung* se puede tender un puente hacia las competencias medibles, pero también se pueden defender aspiraciones conservadoras o favorables a las estructuras vigentes, sin que estas sean tachadas inmediatamente de reaccionarias” (Horlacher, 2015: 90).

Estos son sólo algunos de los casos que se pueden considerar sobre la formación como ideal de cultura en una sociedad. Cada grupo social más o menos determinado históricamente genera y propone un ideal educativo y formativo para guiar los procesos educativos y culturales.

Algunos aportes desde la filosofía

La búsqueda de la noción de formación también ha pasado por la reflexión filosófica, y de ella se han obtenido importantes aportaciones para la construcción de esta noción. A continuación, se revisan algunos aportes desde la reflexión filosófica moderna para la comprensión y la construcción de esta noción.

Gadamer identifica en *Verdad y Método* el concepto formación, como el primero de los conceptos básicos del humanismo. En este concepto, afirma, “es donde más claramente se hace perceptible lo profundo que es el cambio espiritual” (Gadamer, 2003: 38) de la nueva era. Los otros conceptos son el sentido comunitario “*sensus communis*”, y la capacidad de juicio “*judicium*”, virtud espiritual fundamental, que consiste en asumir y aplicar correctamente lo que se sabe, lo que se ha aprendido.

Herder desarrolla el concepto clásico de *Bildung*. La fuerza que ya había planteado Leibniz, se convierte en energía vital de despliegue en un campo de acción que constituye la apertura hacia lo otro y la vuelta al sí mismo interior. En el despliegue se encuentra con lo externo y se dispone a recibirlo en un legítimo encuentro. El ser humano no se puede “crear” encerrado en sí mismo; necesita lo otro y al otro, para poder ser. No puede creer que ya es lo que debe ser, por eso necesita abrirse. Pero tampoco se va a realizar en el exterior; necesita replegarse y regresar a su interior, donde el sí mismo ya es otro y prosigue así la tarea de la creación. Este repliegue del alma es el espacio privilegiado de la propia construc-

ción y de la construcción del mundo, del mundo interior y del mundo que deja de ser el mundo para convertirse en “su mundo”.

Kant aporta la idea de síntesis y unificación para explicar el concepto de formación, síntesis entre dos formas de percepción íntimamente unidas “percepción, ser objeto de sí mediante la distancia y percepción de otros objetos, que posibilita la percepción de sí. La tarea humana por antonomasia, la *Bildung*, está fundada en la constitución sintético-perceptiva del mundo y sintético-aperceptiva del hombre” (Salmeron, 2002: 26).

En términos prácticos, comprende la totalidad, condición para la autonomía y la universalidad, de las facultades y disposiciones naturales del hombre.

Hegel ayuda a entender la formación como el proceso de transformación de la singularidad a la universalidad, espíritu inacabado, enfrascado en la inmediatez, y universalidad del espíritu que es cultura y autoconsciencia. Esta autoconsciencia es el resultado de la transformación de la conciencia vuelta a la inmediatez de lo natural que se libera y se vuelve autoconsciencia en la cultura creada, naturaleza humanizada. Hegel también descubre e identifica al sujeto frente al objeto, en una relación no de dominio a la manera kantiana, sino de implicación mutua y dialéctica, en un proceso de objetivación por el que se vuelve a sí mismo y al mundo, como sujeto epistémico que se apropia de la cultura, y como sujeto práctico que la crea.

La formación es construcción y desarrollo de la autoconsciencia libre y autónoma que se encuentra a sí misma mediante el trabajo que, como “deseo inhibido” forma a la cosa, más que consumirla; “la conciencia que trabaja, se eleva (así) por encima de la inmediatez de su estar ahí hacia la generalidad; o como dice Hegel, formando a la cosa se forma a sí misma” (Gadamer, 2003: 21). Gadamer añade que “en cuanto que el hombre adquiere un poder, una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo” (Gadamer, 2003: 21). Este sentido de sí mismo es el efecto formativo del trabajo y la síntesis del distanciamiento del deseo inmediato, necesidad particular y atribución a sí mismo de la generalidad descubierta.

Se puede señalar también la recuperación que hace Horlacher del enfoque de la filosofía crítica de la llamada escuela de Frankfurt sobre la formación. Se trata de “uno de los conceptos centrales, aunque esta vez con la intención de poner al descubierto los mecanismos establecidos de dominación y de opresión y desmascararlos como ideologías, para crear así una sociedad justa de ciudadanos maduros” (Horlacher, 2015: 71). Según el análisis de la autora, la *Bildung* tiene así, un doble sentido: el de la autodeterminación de la persona y el del cambio social. La formación es, entonces, “emancipación, es decir, [...] liberación del hombre de las dependencias y, por consiguiente, [...] conquista de la autonomía” (Horlacher, 2015: 78).

También el personalismo del siglo xx hará su aporte a la formación del ser humano como persona, no dudando en afirmar la dimensión de espiritualidad, que sólo se explica existencialmente mediante la inclusión y la consideración de la vocación y de la trascendencia. Para Mounier, quien denuncia y se declara igualmente frente a las “concepciones masivas y parcialmente inhumanas de la civilización” (Mounier, 1972: 9) contemporánea,

Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en un ser; mantiene esta subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrollo, por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación (Mounier, 1972: 59).

Para el personalismo, la formación es existencia, es vida personal, “no es la experiencia inmediata de una sustancia” (Mounier, 1972: 60). La educación no es adiestramiento o amoldamiento; se trata de la maduración del niño, “de armarle lo mejor posible para el descubrimiento de esta vocación que es su mismo ser y el centro de reunión de sus responsabilidades de hombre” (Mounier, 1972: 65).

Formación y pedagogía

Para avanzar en un proceso de aproximación a la noción de la formación como construcción de ideal cultural y como proceso humano de vida y de autoconstrucción y autodesarrollo, se considera pues, necesario, abordar la formación en el campo propio de la pedagogía y de las ciencias de la educación.

Desde este punto de vista podría significar el proceso por el que se constituye un ser humano, proceso por el que, a partir de una realidad potencial se construye un ser real, se construye como tal y construye los significados con los cuales organiza su propio sentido, el sentido de su propia esencia y de su existencia; podría significar también el resultado de dicho proceso: el ser dotado de las perfecciones propias de su naturaleza, de las perfecciones que le son propias, de las perfecciones que actualizan todas sus potencialidades.

Etimológicamente, el significado de “forma” se refiere a la figura, contorno, configuración exterior o estructura visible de un cuerpo, y el significado de la palabra “formación” se refiere tanto a la acción a través o en virtud de la cual, a partir de una materia base, o a partir de un cuerpo informe, indefinido o sin una forma precisa, se alcanza o se logra una configuración, la que es apropiada o adecuada de acuerdo a la naturaleza del objeto y al proceso que se sigue para

el efecto de formación; como al resultado o producto de dicha acción, que sería la configuración o estructura alcanzada o lograda de algo que queda de esta manera definido, configurado, estructurado, diferenciado e identificado (Bruger, 1953).

La forma no sólo es la figura exterior visible de las cosas. Desde los filósofos griegos se ha pensado que las cosas están constituidas también por una figura mental, conceptual, abstracta, latente e invisible, un tipo de configuración interna que sólo la mente puede captar y definir; sólo la mente y la razón pueden entender que hay algo en los seres, por lo cual son lo que son. Así pasa el término, de referirse al aspecto visible de las cosas, al significado de naturaleza interna, esencia o estructura fundamental.

Con estos elementos y consideraciones, viene la pregunta ¿en qué consiste entonces la formación?, ¿cómo se lleva a cabo?, ¿quién la ejecuta o la realiza? Para la formación del hombre, siguiendo un poco a Aristóteles, la primera causa inmediata es la voluntad y determinación libre y personal de ser, de existir y de conformarse como lo que se es, por parte de cada individuo llamado al ser. El ser hombre y el formarse como hombre es, en definitiva, asunto de cada cual, y nadie lo puede hacer por otro. Lo que genera pues, el resultado de la formación es esta determinación o autodeterminación personal; pero también es causa eficiente la ayuda que le ofrezcan los demás, mediante acciones intencionales y medios puestos a su alcance para realizar la formación; se trata de sujetos coadyuvantes, de agentes extrínsecos que suministran lo que el propio sujeto, y únicamente por su acción intrínseca puede convertir en acto la propia formación.

Para que haya formación en el ser humano, debe haber entonces un ser humano en formación, conjugación y coincidencia activa y dinámica de causas y principios en la conformación del hombre. Sin la concurrencia de alguna de las causas o elementos internos y externos, particularmente, sin el trabajo personal sobre sí mismo, no hay formación humana.

Desde el enfoque del personalismo pedagógico, Fritz März se apoya en la concepción del hombre como ser personal, “totalidad de cuerpo-alma, espiritualidad y libertad, unidad e intimidad del corazón, relación tú-yo e historicidad [...] modos esenciales bajo los que se ofrece el ser del hombre” (März, 1968: 74). Este ser personal y esta condición de persona no es un mérito, sino un don y una tarea: “la condición de persona posibilita y obliga al autodesarrollo de la personalidad moral. Dicha autoformación se realiza siempre como un acto espiritual y libre del hombre en su confrontación con el mundo lleno de valores”, en diálogo existencial con el mundo, diálogo que es fundamento de la cultura y de la realización de valores, “suceso en cuya virtud el hombre, como persona, deviene personalidad” (März, 1968: 89).

März continúa señalando que esta personalidad moral, objetivo y meta de la formación no es una abstracción universal como podría ser el “espíritu formal”; es un proceso único, singular e histórico: la persona se hace personalidad por un acto libre y voluntario de “adhesión a los valores positivos, de pensamiento y de obra [...] del mismo modo que el hombre, en cuanto persona, es siempre y exclusivamente una persona definida, el fin general de la personalidad sólo podrá alcanzarse en la forma de una personalidad única y completamente definida” (März, 1968: 74).

Sobre esta base antropológica personalista se construye el concepto “formación” que se apoya en el saber como experiencia del mundo, “el hombre formado no es el sabelotodo [...] El saber sólo será fructífero para la formación donde haya un saber ordenado [...] (una) orientación fundamental del ser humano (intelecto, voluntad y sentimiento) hacia la totalidad del ser” (März, 1968: 74). Este saber del mundo se fundamenta y se consolida en el saber de sí mismo: la conciencia moral.

Una conclusión de März es que “la formación no es una intervención configuradora de otro ni el resultado de esta intervención: la formación sólo puede entenderse como autoformación de la persona. El hombre formado es, como dice, citando a Pestalozzi, obra de sí mismo” (März, 1968: 103). No obstante, el mismo autor quiere establecer y dejar bien clara la diferencia y la relación con el concepto educación: “la formación, como realización de sí mismo, sería imposible sin la ayuda biológica y dialógica de los demás. Y esta ayuda no es otra cosa que la educación” (März, 1968: 104).

En este sentido parece coincidir Gilles Ferry, cuando afirma:

Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y de un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquel que es formado. [...] Nadie forma a otro. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces, lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios (Ferry, 1997: 74).

Otros pedagogos analizan también la noción de formación y hacen sus propios aportes y reflexiones. Wolfgang Brezinka (1990) analiza los conceptos de “formación” y de “educación”. En su afán por construir un concepto científico de educación, llega a establecer en su análisis que mientras el concepto “educación” es un concepto empírico, el concepto “formación” es un concepto no empírico, por lo tanto, no observable ni verificable en hechos objetivos, referido más bien

a realidades que por abstracción, constituyen idealizaciones que hablan más del “ser” que del “hacer”.

Para Henz, otro pedagogo que se distingue por la profundidad de su análisis, “el logos es espíritu, palabra, verdad”; formación, entonces, “significa sobre todo formación del espíritu; perfeccionamiento centrado principalmente en el lenguaje” como facultad comprensiva y expresiva del hombre. “La formación, como función educadora fundamental, es el fomento del logos en el hombre realizado con la finalidad de obtener una personalidad regida por el espíritu y los valores” (Henz, 1976: 52).

Reflexiones finales

La formación, tal vez, en primera instancia, hace alusión a una preparación profesional; pero tiene un sentido más profundo si se considera su origen y su significado antropológico, filosófico y pedagógico. Se refiere a la autonomía y a la identidad como constitutivos esenciales de la persona. En su sentido social hace referencia la cultura, a un proceso de configuración y de incorporación a una estructura histórica y cultural elaborada y desarrollada por un grupo social.

La cultura ofrece lo propio de la construcción colectiva, el cultivo de valores: belleza, verdad, bondad... como ideales de una sociedad; aunque estos valores no se adquieren como objetos, sino que se asimilan y se incorporan en la persona como caracteres definitorios y como rasgos identitarios. Por esto mismo han estado ligados a las más ricas tradiciones de la cultura humana: *paideia*, *humanitas*, racionalidad, humanización, desarrollo, derechos humanos, dignidad, respeto, sabiduría, justicia, autodeterminación, libertad...

Las visiones filosóficas han descubierto en el hombre su potencial; pero no sólo como posibilidad, sino como capacidad, como necesidad, como exigencia, como búsqueda y como condición de sentido y de trascendencia. La formación es producto del dinamismo, de la voluntad y de la libertad, de la acción interior desplegada en un contexto relacional con el mundo, con el otro, consigo mismo y con la plenitud. La formación es esfuerzo de integración y de unificación; es proyecto que se actualiza en el diálogo, en el encuentro, en el autoexamen, en el discernimiento y en la reflexión; pero, sobre todo, en el ejercicio personal y en el trabajo sobre sí mismo. Se podría concluir, siguiendo a Fullat, que sin formación no hay ser humano, “el ser humano es educación [formación]; es decir que consiste en tener que educarse [*formarse*], a menos que se renuncie a la categoría humana” (Fullat, 2000: 71).

REFERENCIAS

BREZINKA, Wolfgang. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*, Barcelona, Herder.

BRUGGER, Walter. (1953). *Diccionario de Filosofía*, Barcelona, Herder.

DELORS, Jacques, In'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr y Zhou Nanzhao. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*, Madrid, Santillana/UNESCO.

FERRY, Gilles. (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

FULLAT, Octavi. (2000). *Filosofía de la educación*, Madrid, Síntesis.

GADAMER, Hans-Georg. (2003). *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.

GODTSSEELS, Luis. (2017). *Biblia Temática*, México, Buena Prensa.

GÖTTLER, Josef. (1962). *Pedagogía sistemática*, Barcelona, Herder.

HENZ, Hubert. (1976). *Tratado de pedagogía sistemática*, Barcelona, Herder.

- HORLACHER, Rebekka. (2015). *Bildung, la formación*, Barcelona, Octaedro.
- JAEGER, Werner. (1957). *Paideia, los ideales de la cultura griega*, México, FCE.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel. (2017). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, México, UNAM.
- MÄRZ, Fritz. (1968). *Introducción a la pedagogía*, Salamanca, Sígueme.
- MOUNIER, Emmanuel. (1972). *Manifiesto al servicio del personalismo*, Madrid, Taurus.
- REALE, Giovanni. (1995). *Historia de la filosofía*, Barcelona, Herder.
- REALE, Giovanni. (2001). *Platón: en búsqueda de la sabiduría secreta*, Barcelona, Herder.
- SALMERÓN, Miguel. (2002). *La novela de formación y peripecia*, Madrid, A. Machado Libros.

EL PRINCIPIO DE FORMACIÓN (*BILDUNG*) EN LA PEDAGOGÍA DE HERBART

ERICK CAFEEL VALLEJO GRANDE
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Introducción

Herbart se ha convertido en una figura clásica para el “imaginario” del debate epistemológico de la pedagogía y la educación en México. Quizá por su posición en la historia de la pedagogía, porque “hasta Herbart (1776-1841), no parece que se haya planteado, expresamente, el problema de la construcción de una ciencia de la educación. En esto, Herbart parece que es el primero” (García, 1978: 130). De esta forma algunos autores en el debate regresan a la figura de Herbart por su interés por dotar de un objeto de estudio a la pedagogía, por elevarla a ciencia y por la incorporación de otras ciencias, disciplinas y prácticas (Hoyos, 2010: 34)

No obstante, el lugar que ocupa la figura de Herbart le acompaña, al mismo tiempo, cierto desconocimiento general de su obra (Díaz Barriga, 1990: 113) y con ello otras reflexiones que escapan de la discusión epistemológica de la pedagogía como ciencia, como es el concepto de *Bildung* como principio ordenador de su pedagogía. Esto se debe, en gran medida, a la poca difusión de su obra, la cual ha sido parcialmente traducida en lengua castellana;¹ motivo por el cual, el pre-

¹ Las traducciones que se disponen en castellano, de la obra completa de Herbart, fueron realizadas por Luzuriaga. Estas comprenden su Opus Magnum *Pedagogía General derivada del fin de la educación* [1806] editada en 1914 y la reedición alemana de 1841, intitulada *Bosquejos para un curso de Pedagogía* en 1923; ambas con una segunda edición en 1935 en la editorial Espasa-Calpe. También se destaca *Informes de un preceptor* en 1924, en la misma editorial, por parte de Tomás y Samper.

sente trabajo, aborda la recuperación de los textos de Herbart que, con anterioridad a su libro *Pedagogía General*, permiten reconstruir históricamente las implicaciones teóricas, culturales y sociales de la *Bildung* en su propuesta pedagógica.

Para dicho cometido se recurrieron a los primeros escritos pedagógicos de Herbart, los cuales están fuertemente entrelazados con la dimensión biográfica en la medida que dan cuenta de los contextos de emergencia en los que se despliega la vida de Herbart en la producción de los mismos escritos (que constituyen epístolas, ensayos, conferencias y reseñas).

Desde esta perspectiva, en el trabajo se privilegia el rigor metodológico que, en Walter Benjamin (2009), se presenta como el método de montaje filosófico, en el cual se analiza una imagen, narrativa e historia a partir del ensamblaje de sus fragmentos y contextos de emergencia.

El esbozo de la *Bildung* en la obra de Herbart

La *Bildung* evoca la construcción de un proyecto cultural, político e histórico en la región germana que, durante finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, implicó el estudio de lo humano, el cual involucró tanto sus formas de saber, como capacidad de conocer, hasta las relaciones vitales y los medios necesarios para devenir éste. Sin embargo, la manera de abordarla por los diferentes pensadores de la época nunca alcanzó un consenso, lo que abrió un debate al que se le incorporaron múltiples sentidos y significados.

Herbart incorpora aquel debate dentro de su obra pedagógica y como él indica: “hay que distinguir dos partes de mi *Pedagogía General* [1806]. La didáctica que toca una cuestión del problema educativo, que es la instrucción, y la teoría de la formación [*Bildung*] que trata de la totalidad del problema” (Herbart, 1888: 344). Esta explicación la realiza en 1814² como réplica a las críticas que recibió su libro *Pedagogía General* por parte de Jachmann,³ quien expresó que:

No hay ningún principio en todo el libro. Que la moralidad es el propósito último de la educación se cita sólo ocasionalmente y con referencia a un tratado anterior [...] Casi ningún término se define, se desarrolla y realiza correctamente. El lenguaje finalmente busca intencionalmente expresiones y frases oscuras e incomprensibles, y a menudo aviva la apariencia de nuevas y profundas filosofías (1811: 81).

² Dicha explicación está concentrada en su *Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit*.

³ La crítica de Jachmann fue publicada en la revista *Jenaische Allgemeine Literaturzeitung* en 1811.

La crítica no estaba infundada, Herbart señala que la osadía de su libro era reservar y comunicar los resultados de su larga actividad pedagógica. Los principios y términos de su obra se habían comunicado oralmente, tanto en sus seminarios de Pedagogía y Filosofía en Göttingen como en las conferencias y ensayos dictados años anteriores, por lo que “el plan y núcleo central tenía que quedar como un secreto público que sólo podía explicarse en las obras siguientes” (Herbart, 1888: 334).

Esta anécdota nos permite reconocer que hay un periodo de conformación y maduración de la obra de Herbart a partir de ejercicios orales y públicos, al mismo tiempo da cuenta que se requiere rastrear en sus otros trabajos aquellas reflexiones que, con anterioridad a su exposición escrita, le permitieron madurar los principios que orientan su pedagogía, como es el caso de la *Bildung*.

Herbart y el debate sobre la *Bildung*

El primer acercamiento que tuvo Herbart con el debate sobre la *Bildung* fue durante el periodo de sus años de aprendizaje en la Universidad de Jena, el hogar de la labor filosófica y literaria del Sacro Imperio Romano Germánico, en donde conoció a los principales poetas y pensadores⁴ que, en el marco de su actividad, llegaron a conformar pensamientos y teorías sobre la *Bildung*, como él mismo da testimonio en una carta de 1795:

Por cierto, Fichte espera de los poetas gran parte de su filosofía, y en ese sentido considera, que entre tantas personas, quienes están comprometidos en esta labor de su sistema en “Fundamentos a la Doctrina de la Ciencia”, en parangón, son Schiller y Goethe. –Desde mi trato personal con Fichte, cuánta razón sentía, cuando ellos expresaban que la cultura estética (*Kultur des ästhetischen*) posibilita la formación (*Bildung*) de los hombres (*Menschen*)–. ¡Podré recordar estas felices horas cuando se quiera guiar, por este camino, con tanta bondad! (Fritzsch, 1912: 10).

Para Fichte, como para las otras figuras mencionadas, la *Bildung* representa una posibilidad para construir un proyecto de humanidad que diera respuesta a una época que exigía nuevas formas de reorganización social, política y cultural para los pueblos germanos y Europa, durante y después de la revolución francesa, recordando lo que señalaba Kant,

⁴ Los pensadores con quienes entró en contacto fueron Novalis, Hegel, Schelling, Hölderlin como colegas y estudiantes, así como las figuras de Goethe, Schiller, Herder y Fichte, con quienes tomó clase.

[...] debe existir en el género humano alguna experiencia que como hecho, indique una cierta aptitud (*Beschaffenheit*) y una facultad de este género que construirá la causa de su progreso (*Fortschreitung*) hacia lo mejor y (puesto que debe ser el acto de un ser dotado de libertad) el autor del mismo (Kant, 2007: 28).

De esta forma, desde la *Bildung* se signaba al género humano, en su particularidad, la responsabilidad de decidir y dar cuenta de su acción histórica consigo mismo y la imagen que de humanidad se transforma de ello, ya que, aunque aparezca innato, lo humano “sólo está como proyecto y en realidad, tiene que ser formado [*bildende*], a diferencia de los otros seres vivos que nacen con su propia finalidad [...] la humanidad es fruto de todo esfuerzo y el arte de nuestro género” (Herder, 2007: 62). Esto apunta por otra parte, que el ejercicio y movimiento de la *Bildung* no es un acabado, sino un proceso. Por eso, señalaba Goethe, que “en el idioma germano se utiliza la palabra *Bildung* para designar, tanto lo que ya se ha producido, como lo que está en vías de producirse” (Goethe, 1997: 7), por tanto, un estado procesual de realización, en tanto que se anudan los ideales de humanidad y manifestaciones del espíritu humano (arte, ciencias, habilidades, actuación, entre otras) en la vida de cada individuo.

En esa lid, abarcando todos los ámbitos del quehacer humano, tendrá acogida el cultivo de la reflexión sobre el modo de realización de la *Bildung*, así como los medios por los cuales se manifiesta y posibilita como en la dimensión moral tal y como expresa Kant y Mendelssohn; en la política y el Estado con Fichte y Humboldt; en el ámbito de las ciencias, como la *Naturphilosophie* de Goethe; en la historia como expresa Herder o en el terreno de la cultura y el arte con Schiller, Novalis y Goethe (Vallejo, 2015: 70).

Aunque la multiplicidad de reflexiones son distintas entre sí los problemas a los que acometen dichas respuestas no lo serán, y tres son las principales.

La primera implica que la *Bildung* es un ejercicio autorreflexivo, por la cual sólo el particular es quien la realiza para sí [*Selbstbildung*], lo que no niega las condiciones sociales y culturales por las que se ve atravesado un individuo. La segunda, corresponde a que no se puede precisar o definir una *Bildung* mediante determinadas manifestaciones culturales, ni conocimiento concreto o concepción de vida y mundo unívocos. Por último, lo “humano” no es algo objetivable en su totalidad, ni medible, ni leído bajo una lógica específica; por tanto, no puede construirse un parámetro específico que lo agote en su totalidad en ninguna manifestación y disposición.

Y en este punto Herbart se incorpora al debate, teniendo como reflexión central el cómo se puede practicar dicha *Bildung* sin dejar de reconocer la pluralidad de sentidos a los que da lugar. Esto lo expresa en su ensayo *Über das Bedürfnis*

*der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnis zur Philosophie*⁵ de 1800, el cual comienza interrogando a su época:

Vivimos en una época que se jacta de ser formada [*gebildetes*]. ¿Qué es la *Bildung*?, ¿esto es porque se considera ennoblecida y perfeccionada [*Vereidelung*]?, ¿es una época cultivada [*gebildetes*] en la que los hombres, su vida, llevan una más bella y digna, en la que son superiores a sus propios juicios, que en los períodos anteriores, dentro de la historia de nuestro género [humano]? (Herbart, 1887a: 116).

Herbart responderá, en dicho ensayo, que esto no es así porque aunque en su época se hayan desarrollado las artes y la industria, así como la satisfacción de las necesidades materiales, y esto haya sido acompañado también de una riqueza espiritual en torno a la transformación de la cultura y la ciencia, estos no están articulados o relacionados con las del propio género humano. La elevación del espíritu de una época no significa que la del hombre particular lo haya hecho, éste “se ha perdido [...] en la arrogancia, la vulgaridad y el egoísmo que trae consigo el esplendor de los nombres y títulos que se da a sí mismo” (Herbart, 1887a: 117).

Esto demuestra, para Herbart, la importancia de las condiciones de posibilidad por las cuales el hombre puede comenzar el proyecto de su formación frente a una confusa variedad de circunstancias que se desarrollan en una época. Con ello, él señala que incluso las vías en las que se ha dado la transmisión de una supuesta *Bildung* por las *Sitten* (alusión a los *mores* y *ethos*, costumbres y hábitos), por las cuales se educa y cultiva a los hombres, también deben ser puestos a juicio; motivo por el cual cuando se “busque formación en el mundo [*in der Welt nach Bildung sucht*], se tiene que discernir sobre qué relaciones con los hombres, y libros, lo dirigirán” (Herbart, 1887a: 117). Así, en su propia experiencia, ejemplifica que: “[...] conozco a personas que, con igual susceptibilidad y amor, trataron con Goethe, Jacobi y Fichte, con la filosofía moderna y con la erudición teológica, pero, sin darse cuenta de que una cosa interfería, respecto del conflicto cultural que vivimos, perdiendo así su objetivo principal” (Herbart, 1887a: 118).

Por ello, para Herbart, el primer punto a trabajar en la práctica de la *Bildung* es la moral. Si el movimiento de la vida de los hombres oscila en tensión entre los modos de actuar desde sus necesidades básicas y las circunstancias de una época (cultura), en éste debe cultivarse aquellas costumbres (*Sitten*) que le permitan ejercitar su capacidad de juicio y su buena voluntad, lo que abrirá condiciones de posibilidad para deliberar y orientar sus acciones para consigo mismo y el mundo

⁵ Este ensayo lo realizó en la ciudad de Bremen después de su actividad como profesor privado [*Privatdozent*] en Suiza de 1797 a 1799.

(Herbart, 1887a). Esto tiene una clara referencia a Kant, para quien la fundamentación de la metafísica de las costumbres quiere decir explicar las condiciones de posibilidad de una costumbre reguladora [*Sitte*] que da cimientos y posición para que ésta “se convierte en norma ética [*Sittlichkeit*]” (Dunque, 1998: 103).

La *Bildung* como preocupación pedagógica

La realización de la *Bildung*, en su dimensión moral, también adquirirá para Herbart una preocupación pedagógica. Los testimonios que dan cuenta sobre el inicio de ésta, a disposición, son muy escasos y se reducen a unos pocos fragmentos plasmados en una cadena epistolar entre sus amigos y colegas Eschen y Ziemssen, quienes en una carta de junio de 1800 se expresan así de ésta:

[...] tu idea de una conexión de amigos con ese trabajo sobre la educación, sobre la cual nos preguntas a mí y a Eschen, nos ha llevado a los dos a estar completamente de acuerdo [...] nuestra meta es la misma, [...] trabajar a tu lado y el de los amigos por la formación de la humanidad [*Bildung der Menschheit*] (Fritzsch, 1912: 157).

La forma de abordar la preocupación pedagógica para la práctica de la *Bildung* se dirigiría principalmente a reflexionar las posiciones alcanzadas por Herbart en su actividad como *Privatdozent* y sus investigaciones filosóficas, incluyendo el estudio tanto de las obras de Kant como de Pestalozzi.

En el caso del filósofo de Königsberg, la primer profundización pedagógica que realizó Herbart sobre él fue en el estudio *Grundlinien der höhern Erziehung*,⁶ el cual había sido escrito con vistas a un acuerdo con su amigo Ziemssen en 1800, a la vez que discutían los borradores de la obra *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*, la cual Pestalozzi dispuso para ellos ese año (Fritzsch, 1912: 158-160, 246).

En dicho estudio, Herbart señala que el fin de la pedagogía debe ser la moralidad (*Moralität*) que implica “el suscitar la buena voluntad o la firme decisión del individuo bajo las cuales se representa a sí mismo bajo las leyes” (Herbart, 1873c: 105) y en este sentido, el fin es que el hombre se forme firmemente en el deseo (*zu wollen*) del bien común o la buena voluntad para sí, contra los movimientos que se le oponen, convirtiendo la moral en virtud, energía y acción. Por tanto “[...] la moralidad debe ser expresión de la libertad de elección que cada uno encuentra en un nosotros y de la cual honraremos con la imagen más hermosa

⁶ Lamentablemente el texto de *Grundlinien der höhern Erziehung* no ha sido conservado, pero, se pueden reconstruir las principales líneas de éste a través del apéndice *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*, del libro de Herbart *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*, en su edición de 1804, el cual se recupera en este trabajo.

donde quisiéramos resaltar la propia, –este es el reto que deben provocar y preservar todos los educadores” (Herbart, 1873c: 107).

Pero ¿cómo efectuar ese reto?, ¿“cómo se ha de lograr que el alumno encuentre para sí mismo las elecciones correspondientes”? La respuesta de Herbart a ello es la formación del carácter [*Charakterbildung*] (Herbart, 1873c: 108).

Es en este punto es donde parece coincidir con Kant, quien señala a “la práctica o moral [en pedagogía] como aquella por la que el hombre tiene que ser formado [*gebildet*] para que pueda vivir como un ser que actúa libremente” y que al “carácter le conciernen la estabilidad y principio de acción [...] *por ello* lo último es la formación del carácter” (Kant, 2009: 51, 92, 103).

Tanto para Herbart como para Kant, el *Charakter* es la autoexpresión de una voluntad que actúa bajo principios éticos [*Sittlichkeit*], pero, a diferencia del filósofo de Königsberg, él plantea que no sólo se tratará de la expresión de una actuación válida conforme a la estructura de la razón [práctica], sino por lo sensible y las afecciones; incluyendo de esta forma una dimensión estética (Herbart, 1873c), casi de manera análoga a Pestalozzi (2001), quien indica que “el corazón y el amor es lo que impulsa vivamente al hombre en cuanto a su voluntad, en su actividad intelectual y práctica [moral]” (56).

En este caso, para Herbart (1873c), la estética representa el medio privilegiado por el cual el hombre pueda formar su carácter moral, ya que por la conciencia estética del mundo está el modo de reconocerse a sí en las representaciones que se hacen en el mundo a partir de cómo se enfrenta a ellas. Por esto, lo que se percibe estéticamente (la sensibilidad, el ánimo, el carácter) ayuda a configurar lo que el mundo es, así como “el muchacho que juega en la realidad, jugando crea y realiza sus propias representaciones del mundo en la imaginación (*Einbildung*)” (Herbart, 1873c: 118).

La *Bildung* en relación con el pedagogo y su pedagogía

Con base en el trabajo sobre la formación, como preocupación pedagógica, Herbart tratará hacia 1801 y 1802 la relación de ésta con el pedagogo y la fundamentación de la pedagogía.

En su ensayo *Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien* de 1801, reflexionará sobre la falta de sensibilidad que se tiene sobre la *Bildung* a partir del análisis de los materiales pedagógicos que se disponían en su época, los cuales “están tan llenos de provisiones, cuya sutil diferencia es el colorido del método y los innumerables artificios que deben enseñarse al maestro, que apenas tocan algo sobre la infancia” (Herbart; 1873a: 75).

Por lo anterior, Herbart apela a la formación de la sensibilidad del pedagogo que, en su privilegiada actividad como maestro, pueda acercarse a la infancia y la juventud sin someterles a coacción y trabajo mecánico. Para ello tomó como mediación educadora a los ilustres griegos,

¡Como los niños que aprenden más fácilmente por los niños mismos! ¿Deben aprender igual, incluso mejor, los jóvenes por la sensación de la juventud? Sólo así, por ello el maestro [*Lehre*] deberá ser una persona educada, como un hermoso ideal de juventud y de niñez. Quién lea a Homero, como humanidad, se convertirá en una frecuente sonrisa, como si esperara el ajetreo y bullicio de una infancia alegre, o de una juventud vivaz” (Herbart; 1873a: 80).

De esta forma, para Herbart, el pedagogo también debe formarse (*bildende sich*) porque, a partir de ello, su actividad puede abrir espacios y caminos para que la infancia y juventud se formen, como expresión de su carácter, a través de la educación conforme a las obras de la cultura.

Por lo anterior, la dimensión estética se conjuga pedagógicamente con la *Charakterbildung*, en la medida que se constituya una relación entre el pedagogo y el otro en donde no se apremie la coerción o una lucha de voluntades, sino de reconocimiento de las particularidades, donde las voluntades adquieran autoconciencia en su interacción. Relación pedagógica que recupera Herbart del método de Pestalozzi, el cual señala que no se trata “de ajustar al niño, sino ajustarse a sí al movimiento natural del espíritu infantil, en su formabilidad [*Bildsamkeit*]” (Herbart, 1887b: 309), es decir, que el sentido de la formación del hombre y su voluntad no es dada, ni fija, sino maleable.⁷

No obstante, esta discusión en la relación del pedagogo no sólo debe procurar relaciones éticas con la infancia y juventud, también dar los cimientos a su pedagogía como lo expresa Herbart en su conferencia *Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik* de 1802, la cual inauguró los seminarios de pedagogía en la Universidad de Göttingen.

En dicha conferencia Herbart realiza una dilucidación de la pedagogía, como ciencia, a partir de la reflexión entre teoría y práctica que a ésta le corresponde. Para él no puede deslindarse esta relación, la cual va mediada por el “tacto pedagógico” que actúa en la reflexión del pedagogo, la cual, sólo se desarrolla durante la práctica, en la medida que involucra “los efectos ejercidos por lo que se experimenta (*erfahre*) en esa práctica sobre el espíritu” (Herbart, 1873b: 237).

⁷ Antecedente de lo que expondrá en 1841 en el *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, el cual comprenderá una nueva edición, ampliada y actualizada, del libro *Pedagogía General* de 1806.

Para él este elemento le permitirá pensar al pedagogo en relación con su ciencia, porque:

[...] sus acciones (*Tätigkeit*) son efecto del impulso que recibe de su fino sentimiento, en virtud de su examen de la condición humana. Así también se reconoce la unión entre teoría (*Theorie*) y práctica (*Praxis*) en el Tacto (*Takt*) pedagógico [...] para quienes comparten su servicio por la formación de la humanidad (*Menschenbildung*)” (Herbart, 1873b: 241-242).

Esto representa, para Herbart un punto problemático de la práctica pedagógica y el arte de educar en la propuesta de pedagogía, como ciencia, porque ésta es para “el educador no tanto para sus futuras actuaciones (*Handlungen*), en casos aislados, sino, más bien, a sí mismo, a su espíritu, su inteligencia y su corazón para aprehender, comprender y juzgar los fenómenos que le esperan” (Herbart, 1873b: 237). De igual forma, ésta será la impresión del carácter del propio Herbart para con sus seminarios de pedagogía “el fin es desarrollar y colmar un cierto instinto o tipo de sentido pedagógico (*pädagogische Sinnesart*), un sentir que debe ser el resultado de determinadas ideas y convicciones sobre la naturaleza y formabilidad [*Bildsamkeit*] del hombre” (Herbart, 1873b: 241).

Esto permite indicar, para Herbart, que hay una multiplicidad de tipos de tacto, de carácter, de costumbres y en éstas hay la conformación de ciencias, “hay una Moral [filosofía práctica] y hay una pedagogía, ambas, tanto si saben que sus obligaciones se han de trabajar, se realizarán allí por sus ideas en lugar de muchas reglas individuales” (Herbart, 1873b: 242). Estableciendo de esta forma dos situaciones, primero que la pedagogía como ciencia se constituye, en cada caso, en esa medicación particular del tacto pedagógico y segundo, marca un comercio teórico y práctico entre la pedagogía con la filosofía práctica⁸ sin subsumir una en la otra. Por último, cabe destacar que aquello marca el antecedente de lo que Herbart expondrá en su *Pedagogía General*, una caracterización de científicidad muy particular en cuanto a que “la pedagogía es la ciencia que requiere el pedagogo-educador para sí mismo” (Herbart, 1983: 10-11) y cuyo fin, al tratar de la educación del género humano, ha de tomar como fin y medio la problematización de la *Bildung*.

Reflexiones finales

Como se ha podido abordar en ésta exposición sucinta, el análisis del principio de formación (*Bildung*) en Herbart, a partir del ensamblaje de las obras anteriores y

⁸ La cual aborda la política, la moral, la ética y la estética en el programa filosófico de Herbart.

posteriores a *Pedagogía General*, permite ahondar en la complejidad y versatilidad de las discusiones históricas y sociales en las que se conforma una idea de ciencia pedagógica no adscrita, ni dominada, por el estudio de su estatuto científico, ni por las lógicas de un conocimiento positivo.

De esta forma, la construcción epistémica de la ciencia pedagógica en Herbart nos descubre el papel activo de otras lógicas de pensamiento como la ética y la estética en la construcción del conocimiento sobre la vida de los hombres y las sociedades.

Lo anterior implica asumir que la propuesta pedagógica de Herbart nace en el intersticio de las condiciones de emergencia culturales, cuya crítica buscaba orientar la construcción de un ideal de humanidad que el arte de la educación debía mediar y la pedagogía como ciencia debía reflexionar y problematizar.

Esto hace de la *Bildung* no sólo un proyecto ético y político, donde el género humano participe de una relación y trato responsable con el mundo, sino un objeto de estudio de múltiples trayectorias y tiempos sociales y personales que subyacen en la vida cultural de las sociedades. Lo anterior resulta relevante para expandir, en el marco de la *Bildung*, la investigación tanto de las múltiples mediaciones que posibilitan la formación del género humano, así como remontar a la reflexión sobre qué puntos centrales permiten comprender los procesos subjetivos y objetivos en las que el hombre se educa y recrea la cultura.

En ese sentido, la pedagogía de Herbart abre una vía para ello a partir del tacto que el pedagogo se forma en la práctica de su ciencia, colocando en el centro las circunstancias y condiciones de existencia de cada persona, sin someterlas a objetivaciones prefabricadas o reguladas; por el contrario, reconociendo la libertad y responsabilidad que a cada uno corresponde, respecto al ejercicio de su propia formación.

De esta forma, la reflexión sobre el principio de formación (*Bildung*) en el marco del proyecto pedagógico de Herbart nos lega la tarea de rastrear las huellas de la memoria histórica del campo pedagógico que nos abran caminos para reflexionar y cuestionar qué tipo de pedagogía nos hemos de construir actualmente. Finalmente leer a un clásico, como Herbart, es en parte un descubrimiento, una seducción y una invitación para pensar, con sus ideas sugerentes, los signos de nuestros tiempos.

REFERENCIAS

- BENJAMIN, Walter. (2009). *Libro de los pasajes*, Madrid, Akal.
- GARCÍA, Joaquín. (1978). “El problema de la ciencia de la educación desde la perspectiva de J. F. Herbart”, en Agustín Escolano *et al.*, *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme, pp. 129-140.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. (1990). “Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la licenciatura en pedagogía de la UNAM”, en Alicia de Alba. (Coord.), *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, CESU/UNAM, pp. 53-65.
- DUQUE, Félix. (1998). *Historia de la filosofía Moderna. La era de la crítica*, Madrid, Akal.
- FRITZSCH, Theodor. (Comp.). (1912). *Briefe von und an J. F. Herbart. Urkunden und Regesten zu seinem Leben und seinen Werken (1776-1807)*, 16 t. en Karl Kehrbach y Otto Flügel. (Ed.). *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, 19 ts., Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 1-308.
- GOETHE, Johann Wolfgang. (1997). *Teoría de la Naturaleza*, Madrid, Tecnos.
- HERBART, Johann Friedrich. (1873a [1801]). “Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien”, en Otto Willmann. (Ed.). *Johann Friedrich*

Herbart. Pädagogische Schriften, 1 t., Leipzig, Verlag von Leopold Voss, pp. 74-87.

HERBART, Johann Friedrich. (1873b [1802]). “Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik“, en Otto Willmann. (Ed.). *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*, 2 t., Leipzig, Verlag von Leopold Voss, pp. 231-246.

HERBART, Johann Friedrich. (1873c [1804]). “Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“, en Otto Willmann. (Ed.). *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*, 1 t., (p. 105-120). Leipzig, Deutschland: Verlag von Leopold Voss.

HERBART, Johann Friedrich. (1887a [1800]). “Über das Bedürfnis der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnis zur Philosophie [1800]“, en Karl Kehrbach y Otto Flügel. (Ed.). *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, 1 vol., Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 116-126.

HERBART, Johann Friedrich. (1887b [1804]). “Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzi’schen Unterrichtsmethode“, en Karl Kehrbach y Otto Flügel. (Ed.). *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, 1 vol. Langensalza, Deutschland: Hermann Beyer & Söhne, pp. 301-309.

HERBART, Johann Friedrich. (1888 [1814]). “Über meinen Streit mit der Moderphilosophie dieser Zeit“, en Karl Kehrbach y Otto Flügel. (Ed.). *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, 3 vol. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, pp. 317-352.

HERBART, Johann Friedrich. (1983). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*, Barcelona, Editorial Humanitas.

HERDER, Johann Gottfried. (2007). *Filosofía de la historia para la educación de la humanidad*, Sevilla, Ediciones Espuela de Plata.

HOYOS, Carlos. (2010). “Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad“, Carlos Hoyos. (Coord.). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México, IISUE/UNAM, pp. 19-40.

JACHMANN, Reinhold. (1811). “Rezension Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet von Johann Friedrich Herbart”, *Jenaische Allgemeine Literaturzeitung*, núm. 234, p. 81-88, <https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00006700>, consulta: 12 de abril, 2018.

KANT, Immanuel. (2007). “Acerca de la Ilustración y de la revolución [fragmento del libro Conflicto de las facultades]”, en A. Maestre, J. Romagosa. (Trad.), *¿Qué es Ilustración?*, Madrid, Tecnos, pp. 28-29.

KANT, Immanuel. (2009). *Sobre Pedagogía*, Córdoba, Encuentro Grupo Editor.

PESTALOZZI, Johann. (2001). “Las tres dimensiones y los tres objetivos de la educación humana”, en Quintana Cabanas. (Trad.), *La velada de un solitario y otros escritos*, Barcelona, Herder, pp. 53-56.

VALLEJO GRANDE, Erick Cafeel. (2015). “Experiencia estética de la formación”, tesis de Licenciatura en Pedagogía, México, Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM.

SEGUNDA PARTE
PROLEGÓMENOS DE LA FORMACIÓN

FORMACIÓN Y ALTERIDAD

PATRICIA DUCOING WATTY

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Acercarse al Otro en el discurso es acoger su expresión [...]. Es por lo tanto recibir del Otro más allá de la capacidad de Mí; lo que significa exactamente: tener la idea del infinito. Pero también significa ser enseñado. La relación con el Otro o el Discurso es una no alérgica relación, una relación ética, pero este discurso habitual es una enseñanza [...]. Viene de fuera y me trae más de lo que contengo (Lévinas, 2000: 43).

En este texto se puntean algunas reflexiones sobre la alteridad en el quehacer formativo, trazando algunas líneas que, desde el punto de vista ético, posibilitan la elucidación de las relaciones que se traman en los espacios institucionales entre el profesor y los estudiantes, con la finalidad de reconocer, por parte de todos los que nos encontramos inscritos en las prácticas educativas y docentes, el lugar del Otro, de esos otros con los que, en la experiencia cotidiana, nos encontramos cara a cara en el escenario del acontecer áulico.

Iniciamos con una sucinta revisión del origen etimológico del término alteridad para posteriormente analizar sólo algunas de las múltiples y diversas ópticas desde las cuales se ha elucidado en el campo social y humano, pero más puntualmente la relevancia y el lugar que ocupa en el proceso de formación de los sujetos, en tanto relación con el Otro, con los otros, en los espacios institucionales de la escolarización, sea en la educación básica, sea en la educación superior. En el ámbito de la formación, esos otros, los alumnos, los estudiantes, los niños, los jóvenes, o incluso los adultos, pueden hacerse visibles o invisibles por parte del maestro, del académico, a quien tienen enfrente. Para este efecto, el texto se encuentra conformado de dos partes: en la primera se retoman muy brevemente algunas de las aportaciones de la perspectiva fenomenológica de Lévinas sobre la alteridad; y, en la segunda, se parte de una sucinta reflexión sobre la formación

con base en las teorizaciones de Honoré y Arendt, para arribar a dos dimensiones de la alteridad –desde la ética– como condiciones de posibilidad del reconocimiento del ser del Otro en el escenario formativo.

Un acercamiento a la alteridad

De acuerdo con la Academia Francesa, el término alteridad, cuyo origen es latino –*alteritas*–, significa diversidad, diferencia. A su vez este último proviene de *alter*, otro. Desde la filosofía es comprendido como “estado o carácter de lo que es otro, con respecto a sí mismo, con respecto a los demás, con respecto al hombre” (L’Academie Française, 2019: s/p). Se trata, efectivamente, de aquello que es exterior a sí, externo. El término alteridad remite al reconocimiento que hace el “yo” del “otro”.

La alteridad se ha abordado fundamentalmente en el marco de las ciencias del hombre y de la sociedad, tales como la antropología, la sociología, la etnología, la psicología, el psicoanálisis, la psicología social, pero inicialmente ha sido la filosofía su cuna. Efectivamente, el término alteridad fue revisitado por teóricos de esta disciplina y otras desde hace varios siglos. Durante diferentes periodos de la historia de la humanidad, la cuestión de la alteridad ha suscitado el interés de muy diversos pensadores, incluso puede rastrearse desde los filósofos de la edad antigua, entre los que destacan Heráclito, Platón y Aristóteles.

Sin la pretensión de recorrer las aportaciones de los teóricos de la edad antigua ni los de la época contemporánea, en este texto solamente delineamos muy abreviadamente unas ideas del pensamiento de aristotélico, antes de pasar a otro gran filósofo del siglo xx: Lévinas, quien aborda la alteridad desde una perspectiva humanística del otro, del otro hombre –en ocasiones invisibilizado– a fin de comprender las relaciones humanas desde la ética, las cuales consideramos sustantivas para el trabajo en el acontecer de la formación y la educación. Realmente, en este campo, vivimos cotidianamente la experiencia del Otro, la cual nos puede conducir a salir de nuestra propia mismidad como elemento fundante de las relaciones en las instituciones educativas.

Es Aristóteles, quien elucida sobre la amistad, conceptualizada como una categoría orientada hacia el bien social –en el marco de la colectividad– y en tanto una forma de expresión de la alteridad en el mundo de lo humano, en términos de la relación con nosotros mismos y con el Otro, con los demás. La amistad se configura para el filósofo como el puente que rebasa el ámbito de la individualidad al devenir un entramado de las diversas afectividades que, superando el egoísmo, reconoce al Otro y busca el bien del Otro; se trata del lazo que se trama entre el yo y los otros. Como subraya Lledó (citado en Aristóteles, 1985: 116): “En ese amor

se levanta también la reciprocidad afectiva, que arranca al sujeto de la soledad y lo identifica y asume en lo colectivo”.

En el pensamiento aristotélico, también se puede resaltar su razonamiento sobre la ciudad, comprendida como una Ciudad-Estado, como una comunidad única –congregada en torno a un bien común– capaz de posibilitar la buena vida de los hombres, es decir, el vivir bien, cuidándose los unos y los otros; la ciudad aristotélica precede a los hombres y no se caracteriza solamente por su multiplicidad desde el punto de vista numérico, sino, igualmente, por su pluralidad y la especificidad de cada uno de los ciudadanos, esto es, la alteridad. “[...] no sólo la ciudad está compuesta de una pluralidad de hombres, sino que también difieren de modo específico. Una ciudad no resulta de individuos semejantes [...]” (Aristóteles, 1988: 89). De ahí que la ciudad no sólo sea múltiple, sino también diversa, al congregar a ciudadanos diferentes, por lo que ser ciudadano implica el reconocimiento del Otro, del que se difiere. En consecuencia, apunta el clásico: “[...] el que no puede vivir en comunidad, o no necesita nada por su propia suficiencia, no es miembro de la ciudad, sino una bestia o un dios” (Aristóteles, 1988: 52).

Punteamos ahora también muy sucintamente una reflexión en torno al pensamiento de Lévinas, signado por su concepción de la ética como la filosofía primera, que otorga una innegable primacía al Otro, al postular la alteridad como una categoría ética por encima del saber, y a partir de la cual establece que es el Otro, aquel que constituye mi yo, porque yo me debo al Otro. De manera general, se puede afirmar que la alteridad significa el reconocimiento del Otro en su diferencia, el Otro con respecto a mí.

Aun cuando se advierten en el olvido las grandes aportaciones de Lévinas y otros teóricos sobre el Otro, éstas abren un espacio de reflexión en el mundo contemporáneo, signado en buena medida, por un lado, por el individualismo, el narcisismo, la mercantilización, el egoísmo, la indiferencia, el ensimismamiento hacia sí mismo y, por otro, por la pérdida de conciencia, de solidaridad y de responsabilidad. Evidentemente el pensamiento levinasiano reinaugura el cuestionamiento sobre nuestro pensar y actuar en la sociedad actual, en la que el rostro de los otros se percibe demandante –sean los inmigrantes, los alumnos, los maestros, los rechazados, los olvidados, los desplazados, las minorías étnicas, los agricultores, entre muchos, es decir, los diferentes a mí, los otros–; en esos rostros se puede encarnar la injusticia, el hambre, la miseria, la exclusión, la violencia, la desigualdad. La teorización de Lévinas se presenta como una propuesta ética para enfrentar nuestro presente en la vida social, en la vida institucional y, particularmente, la educativa, la de la formación de las personas.

En la entrevista publicada sobre *Lasymétrie du visage* (2006) y en sus obras *Totalité et infini* (2000) y *La huella del otro* (2001), entre otras, la cuestión de la

alteridad se encuentra indisolublemente implicada en la cuestión de la responsabilidad de los otros y de lo Otro, es decir, del prójimo y del mundo como lo Otro.

La categoría asimetría es conceptualizada como una vocación, al referir a la relación con el Otro, quien, a pesar de ser un igual, no es idéntico a mí, porque la relación entre el yo y el Otro no implica una relación entre seres iguales, de ahí la no reciprocidad en el encuentro cara a cara. Aún más, destaca el autor que sólo es posible una relación ética entre yo y el Otro en la asimetría, ya que yo nunca soy, ni seré el Otro, y el Otro nunca es, ni será yo. De hecho, de acuerdo con Lévinas, en esa relación con el Otro, yo me convierto en rehén –sujetado al Otro– en esa presentación cara a cara con el Otro. El Otro se encuentra colocado más arriba, en la altura, más alto que yo, lo cual debo mantener, y sin el cual yo no puedo ser. “La asimetría –puntualiza– es sobre todo el hecho de que mi relación conmigo mismo y mis obligaciones, como las pienso, no están inmediatamente en una relación entre dos seres iguales, donde el Otro siempre es asumido como si fuera yo mismo” (Lévinas 2006: 121). En esta teorización de Lévinas subyace, por tanto, el encuentro no simétrico con el Otro, convirtiéndose éste en el foco central de su ética, por la que busca la humanización del ser, y en contra de una humanidad no natural, lo que nos conduce a pensar en el Otro desde una manera específica y posiblemente nueva, diferente en los escenarios de formación y educación.

Todo lo que intento presentar es una humanidad antinatural. Como una ruptura del orden regular de estar preocupado por uno mismo, preocupado por la propia subsistencia, perseverando en el ser, incluso creyendo que, cuando se trata de mi ser, todos los demás asuntos se desvanecen. Es contra esto que trato de descubrir en la humanidad una verdadera ruptura de un ser obligado a ser, preocupado por el ser (Lévinas, 2006: 121).

Según Ale (2016), Levinas hace uso del concepto de alteridad con base en diversas significaciones: el Otro, que alude a la alteridad de los hombres –que en la lengua francesa se identifica como *l'Autrui*–; el Otro –*l'Autre*– comprendido como la alteridad respecto a Dios; lo otro –*l'autrui*– referido a la alteridad entre sí y el Yo.

Ahora bien, entre muchas de las entradas teóricas del autor sobre su filosofía de la alteridad, y desde su proyecto de la ética, es de destacar la relación con el Otro –como compañero, alumno, estudiante–, caracterizada –como se ha reiterado– por la asimetría, la cual se expresa en el rostro, como una interpelación ética, ese rostro que deviene una categoría fundamental en la ética de Lévinas.

De acuerdo con la autora (Ale, 2016), el rostro como categoría levinasiana no se restringe al rostro de los hombres, sino también al rostro del mundo natural, al ser otro, en tanto que se caracteriza por ser precedente e independiente del sujeto, mismo que es interpelado por aquel. La categoría de la alteridad comprendida en la noción de lo otro del mundo, es análoga a la de la alteridad humana y divina.

Aquí rescatamos muy brevemente una reflexión sobre el rostro como una experiencia sensible que se expresa con el discurso, con la palabra instauradora de cualquier relación con el Otro, hacía con quien –desde la ética levinasiana– tenemos una responsabilidad. Pero el rostro en Lévinas no es la parte estética, físico-corporal –ojos, nariz, boca–, sino ese rostro que habla y que está desnudo, desprovisto y vulnerable, ante mí, y cuya presencia me interpela, pero además que supera la idea que yo pudiese tener de él, en un primer momento. En este sentido, considera el autor que ni la sensibilidad cognitiva, ni la sensibilidad de gozo es la que se trama con el Otro, debido a que esa es generada por el rostro del Otro, es decir, por la relación con la exterioridad que le interpela. Así lo expresa el autor (Lévinas, 2000: 43):

La manera como se presenta el Otro, más allá de la idea del Otro en mí, nosotros la llamamos, en efecto, rostro. Esta manera no consiste en aparecer como tema bajo mi mirada, en extenderse como un conjunto de cualidades que forman una imagen. El rostro del otro destruye en cualquier momento y desborda la imagen plástica que me deja [...]. Se expresa. El rostro, contra la ontología contemporánea, proporciona una noción de la verdad que no es la revelación de un Neutral impersonal, sino una expresión.

Ese rostro que se configura como una huella en el Otro, más allá de su aspecto, en donde el diálogo deviene la figura de la alteridad convocando a mi responsabilidad y a mi compromiso, es la exterioridad de su ser. Señala el filósofo: “En la expresión un ser se presenta él-mismo. El ser que se manifiesta asiste a su propia expresión y por consecuencia me llama” (Lévinas, 2000: 218).

La responsabilidad como una dimensión del ser para el Otro y respecto de la cual no nos podemos eludir, parece atentar contra la libertad del sujeto, contra su autonomía; sin embargo, el autor concibe la libertad como “la posibilidad de una persona, el llamado dirigido a una persona de hacer algo que otra persona no puede hacer en su lugar” (Lévinas, 2006: 119). La responsabilidad hacia el Otro se advierte como la obligación ética de hacer por él aquello que nadie más puede hacer. La ética del autor se encuentra determinada no por la autonomía, sino contrariamente por la heteronomía, al considerar la dependencia del Otro. En términos del filósofo (Levinas, 2006: 118):

Soy responsable del otro, respondo por el otro, antes de hacer cualquier cosa. El tema principal, mi definición básica, es que el otro hombre, que a primera vista, es parte de un todo, que resume todo, me es dado como otros objetos, como el resto del mundo, como el espectáculo del mundo, el otro hombre de alguna manera percibe este conjunto precisamente por su apariencia como un rostro, que no es simplemente una forma plástica, pero que es inmediatamente un compromiso para mí, una llamada para mí, una orden para que esté al servicio de ese rostro [...].

En breve, para el filósofo lituano, la alteridad se confirma como un eje central de su filosofía, inscrita en su teorización ética, a partir de la cual concibe al Otro en tanto posibilidad de un actuar ético a partir de lo que denomina la epifanía del rostro, la cual marca el inicio de una mediación interrelacional, tejida a partir del encuentro cara a cara entre el Mismo y el Otro, el extraño, el extranjero.

La alteridad en el quehacer formativo de los sujetos

La temática de la formación ha abierto desde hace muchos años diversos y controvertidos enfoques y líneas de análisis tendentes a elucidar sobre la dirección y el sentido de este proceso destinado a la formación del hombre. Ciertamente, en la actualidad, una de las cuestiones centrales que subyace en este ámbito alude a las finalidades de la formación, es decir, qué tipo de hombre se busca formar a través de las estructuras institucionales formalizadas, si partimos de la premisa que el acontecer formativo de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos es permanentemente debatido en todo el mundo, colocando a los profesores, a los académicos y a los docentes en el centro del cuestionamiento.

Como materia inagotable, la formación del sujeto continúa teorizándose desde muchos ángulos, pero aquí reflexionamos, por un lado, sobre las implicaciones de la situación relacional que se despliega en el encuentro entre profesor y alumnos, académicos y estudiantes, o bien, estudiantes-estudiantes, alumnos-alumnos, en los diferentes niveles del sistema educativo y en los diversos espacios institucionales y, particularmente, los áulicos y, por otro, sobre los desafíos éticos y compromisos que esta relación cara a cara supone en cuanto al reconocimiento del Otro, de la alteridad, en los diferentes espacios formativos marcados por la temporalidad.

La intención consiste en promover algunas líneas de reflexión en torno a nuestra actuación y a nuestro discurso institucional desde una perspectiva ética, en tanto participantes en la formación de los sujetos, esos otros que por su decisión van configurando su destino como personas en nuestra sociedad y en los que la diferencia, lo distinto, signa la alteridad en su dimensión de relación con el Otro.

Aludimos a esta alteridad que, por una parte, nos separa y, contradictoriamente, por otra, nos vincula en el aula tan sólo por la presencia de los otros, habida cuenta de que esos otros son mis semejantes, pero al mismo tiempo, son sujetos distintos. Con tal propósito revisamos algunas de las elucidaciones sobre la formación, vinculadas fundamentalmente con el pensamiento de Honoré y Arendt, como reapropiación de algunos planteamientos aristotélicos y, enseguida, sobre la alteridad en los escenarios de formación y educación con base en la teorización levinasiana prioritariamente.

Repensando la formación

Retomamos, de entrada, algunos de los planteamientos de Honoré (1992), cuyas aportaciones se fundan en el pensamiento heideggeriano, al conceptualizar –desde una perspectiva ontológica– la formación como una determinante fundamental de la existencia del hombre, a partir de la cual postula que el hombre existe en formación en la relación y en el tiempo, en el marco de un humanismo fundado en una mirada filosófica y antropológica que destaca el inacabamiento del hombre.

La tesis fundamental del autor consiste en reconocer la formación como un proceso vinculado a la existencia que se extiende a lo largo y al conjunto de la vida del ser humano, rebasando las fronteras establecidas del fin de los estudios. Honoré, junto con Arendt, puntualiza que el hombre nace a la existencia y se incorpora a un mundo que preexiste. “El hombre y el mundo se co-pertenecen y se co-forman en sus posibilidades de existir” (Honoré, 1992: 66). Al existir el hombre, tiene posibilidad, por su “poder-ser”, de realizar su humanización, habida cuenta de que la formación implica una apertura a la existencia, como cuidado de sí y del mundo. “Estar en formación –subraya– es una manera de decir existir, develando la condición misma de la existencia” (Honoré, 1992: 67).

En su conjunto, la vida del hombre, comprendida como existencia, se distingue por el “poder-ser” y el “tener-que formarse”. Mientras que el “poder ser” se enlaza con la posibilidad de una apertura a lo posible, “el tener-que-formarse” refiere a la forma como el hombre, a través de la comprensión y con base en sus encuentros con los otros, con el mundo, logra descifrar lo que espera sea revelado en su propia existencia. En el marco de tal comprensión, estas dos dimensiones fundamentales de la existencia se encuentran enlazadas. “Poder-ser” y “tener-que-formarse” son inseparables en estos dos sentidos de la comprensión, uno enfocado a lo posible, el otro dando forma a este posible” (Honoré, 1992: 99). De hecho, la comprensión de ambas dimensiones desde la mirada existencial implica la toma de conciencia que opera en el hombre en el curso del encuentro consigo mismo y con los otros.

Dos categorías centrales del pensamiento de Honoré es preciso destacar: la “formatividad” y la inter-formación. La denominada “formatividad”, como dimensión del hombre, constituye una determinante de la existencia, lo que significa que, por existir, el hombre tiene la posibilidad de devenir Otro a partir del descubrimiento de sus específicas potencialidades y de su apertura hacia los otros. La formatividad refiere a esa capacidad de los humanos para actuar e intervenir en su propia obra de formación y en el mundo. En palabras del autor (1992: 67-68):

Así, actuar de manera formativa, –formarse– es abrirse a la existencia a partir de ella misma en nosotros y en el mundo, en particular con el otro. La apertura de la persona a su propia existencia, es para ella el descubrimiento, destacando sus posibilidades de dar un sentido a su vida, a partir de lo que ella vive, de su experiencia. Es la apertura de su mirada sobre los otros [...]. Es escuchar el llamado a comprometerse en acto y en pensamiento en un proceso fuera de sí para acoger y ser acogido, para actuar con los otros [...].

La inter-formación es conceptuada como el reconocimiento del Otro, de su “poder-ser” y su “tener-que-formarse”, debido a que la posibilidad de formación del hombre sólo puede desplegarse en el encuentro con los otros, a partir de las relaciones inter-personales y de la realidad específica en que se desarrollan, en este caso, los espacios institucionales, los espacios sociales. De ahí que ningún ser humano puede formarse en la soledad, en el aislamiento, porque la vida humana se desarrolla con los otros, con los semejantes, con quienes coexistimos en el mundo.

En las prácticas relacionales que se comparten con los otros en las instituciones educativas, es posible descubrir no solamente la posibilidad de formatividad de mí, –maestros y alumnos– marcada por el cuidado de sí mismo, sino también de los otros. “Para mí, –señala Honoré– la inter-formación caracteriza la formatividad de la existencia. Es la condición de su desarrollo y de su manifestación en nuestra experiencia de vida” (1993: 89).

Antes de revisitar algunos conceptos de Arendt, retomamos una premisa de Imbert (2000: 63), quien postula que el proceso de formación supone aprender, a la vez que aprehenderse, equivalentes a existir con la acción y el discurso, que anuncian su presencia, su existencia, como una demanda al Otro, al maestro, una demanda de reconocimiento, de interpelación:

El aprender –subraya– significa aparecer, el existir del sujeto. No hay aprendizaje posible si el sujeto no puede encontrar y tomar lugar en su nombre en un compartir de actos y de palabras. Reto ético. La acción y la palabra –praxis y lexis– son mani-

festación, “revelación” del sujeto; no de algunas de sus cualidades, sino de su cualidad esencial, de su ser mismo. El sujeto aparece, existe a través de la palabra y la acción.

Arendt, en su teorización sobre la condición humana –no sobre la naturaleza humana–, y su intención de refundar el humanismo en el marco de la fenomenología, replantea la concepción del hombre, al caracterizar la condición humana y su significado desde la dimensión individual y social. Inscribe la acción y la palabra como específicas cualidades de los hombres, conceptuadas como una prerrogativa exclusiva de estos. La acción es ubicada como una de las tres dimensiones de lo que denomina la vida activa, siendo las otras dos, la labor y el trabajo, en tanto particularidades de la dimensión humana. Aun cuando la acción y la palabra se configuran como las cualidades por las que el hombre es distinto, la igualdad es un rasgo compartido por todos los seres humanos. Singularidad –distinción– e igualdad se inscriben en la denominada pluralidad humana como un elemento clave del pensamiento arendtiano, el cual es planteado como “la paradójica pluralidad de seres únicos”. En suma, la acción es el rasgo distintivo de la condición humana, mientras que la palabra, el discurso, es el de la pluralidad. De esta suerte, la acción y la palabra solamente son posibles en el escenario de la relación con los otros y, en consecuencia, el hombre siempre se presenta como único a la vez que plural. Como puntualiza la autora: “Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse [...]. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse” (Arendt 1993: 200).

Efectivamente, la dualidad, marcada por el hombre singular-universal sólo puede comprenderse en el escenario de la distinción que se genera a través del acto de revelación ante los otros por medio de la palabra y la acción, debido a que es la iniciativa para hablar y actuar la que marca un comienzo, que para la autora significa el inicio de algo nuevo, como destaca (Arendt, 1993: 201): “Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar, poner algo en movimiento (que es el significado original del *agere* latino)”. Efectivamente, para la autora, la acción representa una novedad radical, un acontecimiento, una creación que irrumpe en el mundo en el ciclo de los procesos naturales, signada siempre por su dimensión de posibilidad.

La formación está inscrita para Arendt, igual que para varios teóricos, y en seguimiento a las distinciones aristotélicas, en la *praxis*, en franca oposición a la *poiesis*: “Las cosas que pueden ser otras, pertenecen unas al ámbito de las cosas que se fabrican y otras a las acciones que se despliegan. Producción y acción son distintas” (Aristóteles, 2014: 133). En el registro de la *poiesis* se ubica la actividad de producción de un objeto, de una cosa, que es el fin que busca el sujeto que la

produce, objeto que es exterior a él. Contrariamente, la *praxis* refiere a una acción portadora de un fin en sí misma y carente de una finalidad extrínseca.

Con base en estos dos registros, es posible confirmar la imposibilidad de situar la formación y la educación en el dominio de la *poiesis*, de la fabricación, con la que se busca la producción de un objeto terminado, susceptible de ser reproducido. La lógica subyacente en el proceso de fabricación es la relativa a medios y fines y a su posibilidad de predicción. Plantear la formación como *poiesis* significaría la pretensión de manipulación de los sujetos como objetos, en el escenario de una perspectiva técnico-instrumentalista conducente a su sometimiento, que niega la presencia de sujetos, la aparición de los otros, es decir, la existencia del Otro.

Inversamente, sólo podemos reconocer la formación en la esfera de la *praxis*, es decir, en la acción, habida cuenta de que, en la formación, en ella misma, está su fin. La formación igual que la acción es portadora de una especificidad: la temporalidad humana y el carácter de inacabamiento de los sujetos.

Castoriadis, por su parte, confirma la concepción de la *praxis* al destacar que el sujeto, el Otro, el alumno, el estudiante, es el autor de su autonomía, de su emancipación, cuestión que se revela sumamente esencial en el espacio formativo, pese a no siempre ser considerada y menos reflexionada. En palabras de Castoriadis (1975: 113): “Llamamos *praxis* este hacer en el cual el Otro o los otros son visualizados como seres autónomos y considerados como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía”. Detalla, además, tres ejemplos: “La verdadera política, la verdadera pedagogía, la verdadera medicina, en la medida que han existido, pertenecen a la *praxis*” (1975: 113).

Ahora bien, siguiendo el planteamiento arendtiano, la formación representa igualmente un comienzo, comprendido como un recomienzo, como inicio de algo radicalmente nuevo, con base en la vinculación entre el ahora y el mañana, y fundado en la libertad como condición humana de la iniciativa para comenzar algo: “La libertad, como capacidad interna de un hombre, se identifica con la capacidad de comenzar [...]. Sobre el comienzo, ninguna lógica, ninguna deducción convincente pueden tener poder alguno, porque su cadena presupone, en la forma de una premisa, el comienzo” (Arendt, 2015: 257).

Si el hombre fue creado para comenzar y la formación se funda en la relación con la temporalidad, la formación igual que la acción se encuentra articulada con la existencia y el comienzo. En efecto, para la autora, la acción mantiene una relación con la natalidad, debido a que el recién nacido que es incorporado al mundo cuenta con la posibilidad de iniciar algo nuevo, es decir, de comenzar, de inaugurar algo en sí. En términos de Arendt (2015: 463): “Este comienzo es garantizado por cada nuevo nacimiento”. Añade la autora que ese comienzo (Arendt, 2015: 463): “es la suprema capacidad del hombre [...]. es garantizado por cada nuevo

nacimiento; este comienzo es, desde luego, cada hombre”. Análogamente, en la formación, el hombre tiene la capacidad de recomenzar algo nuevo a través de la acción y la palabra, debido a que todos los seres humanos se caracterizan por su posibilidad y capacidad para iniciar algo, al ser conceptuados como humanos en devenir, como seres con habilidades y potencialidades, así como con capacidad de iniciativa. Por tanto, los hombres, en todo momento, cuentan con la posibilidad de formarse, a partir de nuevos comienzos, de nuevos acontecimientos, como nuevos y perpetuos renacimientos propios de toda creación y de todo comienzo.

Sucintamente, la formación como actividad humana se encuentra estrechamente vinculada a la *praxis*; la formación es un asunto exclusivamente humano, fundado en las relaciones que los sujetos inician y sostienen a lo largo de su existencia. El proceso de formación se teje en la trama de las relaciones humanas que, como apunta Arendt (1999: 105): “[...] está urdida por los actos y las palabras de innumerables personas [...]. Toda nueva acción y todo nuevo comienzo cae en una trama ya existente, donde, sin embargo, empieza en cierto modo un nuevo proceso que afectará a muchos, incluso más allá de aquellos con los que el hombre entra en un contacto directo”.

En fin, para cerrar estas breves líneas, se puede destacar que el poder de iniciativa, tal como lo postula la autora, es, en formación, la capacidad del sujeto de originar algo novedoso y único, algo inédito, aludiendo a los maestros y a los alumnos, al Otro. Se trata de un poder comenzar, en tanto posibilidad y prerrogativa, como rasgo distintivo del sujeto, que se despliega en el escenario de la pluralidad, es decir, del entramado de relaciones en las instituciones educativas y en donde la experiencia de la alteridad deviene un rasgo fundamental que posibilita la visualización de la existencia de los sujetos, de los maestros, de los estudiantes, de los alumnos, de los no yo, de los no nosotros.

La alteridad en el acontecer formativo

A continuación, examinamos muy concisamente dos dimensiones de la alteridad desde una perspectiva ética, fundantes de las relaciones que se tejen en las prácticas de formación, en el marco del reconocimiento de la singularidad de cada estudiante –del Otro– y, análogamente, del escenario plural en el que se despliegan: la hospitalidad y la responsabilidad. En este sentido, la intención consiste en recuperar la ética en las relaciones de formación, en una perspectiva de humanización.

a) La alteridad como acogida-hospitalidad del Otro

Desde una perspectiva ética, propia de la filosofía humana, la formación, en los espacios institucionales signados por la heterogeneidad –como se ha venido re-

visando— puede desplegarse a partir de las prácticas relacionales entre los actores —maestro-alumnos, alumno-alumnos, maestro-maestros— e implica la distinción entre el uno y el otro en los encuentros cotidianos, en los que, como elucida Lévinas, la subjetividad es conceptualizada como una dimensión de acogimiento. Es en ese espacio-temporal, en ese horizonte que cohabitamos, en el que nos encontramos día a día, donde podemos/debemos acoger al Otro. Como destaca Lévinas (2000: 284): “El acontecimiento metafísico de la trascendencia es la acogida del Otro, la hospitalidad”, comprendida ésta como una acogida de la alteridad, como una puerta abierta al Otro.

Al ser la subjetividad el concepto que se funda en la idea de infinito, el autor distingue esta y la idea de totalidad ontológica —que desplaza Levinas—, en virtud de que en la relación del Mismo con el Otro se produce el infinito, abriendo el respeto —ético— por encima del saber, debido a que la posesión de la idea del infinito supone en sí la acogida del Otro. Es por el infinito que no es posible reducir el Otro a mí, desde el punto de vista ético. Este Otro al que pudiésemos someter, manipular, dominar y hacerlo obedecer, se resiste frente a mi poder, frente a mi soberanía, frente a mi deseo de posesión, frente a mí, colocándose fuera de la totalidad; ese extraño, ese extranjero totalmente diferente, ese estudiante, ese alumno o ese maestro, es quien que escapa de mi poder y de mi control, pero que se presenta en mi espacio-tiempo, porque requiere ser acogido, y con quien estoy obligado a darle la bienvenida, como una exigencia ética. En términos de Lévinas:

La coyuntura entre el Mismo y el Otro cuya proximidad verbal ya está en pie, es la recepción frontal del Otro por mí. Coyuntura irreductible a la totalidad, porque la posición “cara a cara” no es una modificación del “al lado de...”. Incluso cuando he vinculado al Otro a mí mediante la conjunción ‘y’, el Otro continúa enfrentándose a mí, revelándose en su rostro. Estas relaciones que pretendo sean la trama del ser mismo, ya están establecidas en el discurso actual que he dado a mis interlocutores: inevitablemente el Otro me enfrenta hostil, amigo, mi maestro, mi alumno, a través de mi idea del infinito (2000: 79).

La llegada del Otro, del desconocido, del estudiante, del maestro, en el aula, en la institución, se configura como un acontecimiento único, como una acción singular —ser bienvenido a pesar de no conocerle—, en términos arendtianos, e implica la imposibilidad de predicción y, en consecuencia, la imprevisibilidad de control, de dominio de ese ajeno, de ese extraño, de ese huésped recién llegado, que irrumpe y me interpela, me llama a abrirle la puerta, a acogerlo. El Otro, el estudiante —como destaca Lévinas— se presenta como un rostro que convoca éticamente a una hospitalidad incondicional, habida cuenta de que todas las prác-

ticas educativas y, particularmente, las docentes, implican la consideración de la hospitalidad, de la acogida, como una premisa ética.

Brevemente, la hospitalidad, la acogida, encarna un proceso de apertura como un compromiso, como una obligación para proteger, aceptar, hospedar a los alumnos, a los estudiantes, que transitan anual o semestralmente en las aulas y que requieren un lugar como posibilidad de ser: de atención, de encuentro, de escucha y de reconocimiento de su alteridad. “Como el recién llegado no tiene todavía identidad, su lugar de llegada se encuentra des-indentificado: aún no sabemos *cómo llamarlo*, cuál es su ciudad, el lugar, la nación, la familia, el idioma, su hogar [...]” (Derrida, citado en Lévesque, 2002: 124).

En realidad, reconocer, aceptar, respetar al Otro es igualmente respetarme y aceptarme a través del Otro, en tanto reconocimiento de nuestra condición humana: ese estudiante, como yo, que es idéntico a mí y, a la vez, Otro, diferente a mí, es lo que nos une, aunque también nos aparta. En la cotidianeidad de las prácticas de formación, ¿será posible la supresión de la perspectiva del grupo como un conjunto indiferenciado para dar lugar al reconocimiento de la alteridad como hospitalidad y acogida de cada uno de los estudiantes?

b) La alteridad como responsabilidad del Otro

Como apuntamos, Lévinas teoriza sobre la trama relacional con el Otro desde un horizonte de humanización con base en el encuentro con ese Otro. Nosotros situamos esta trama relacional –profesor-alumno– en el espacio formativo desde la perspectiva ética del autor, a partir de la cual se revela el compromiso del maestro como sujeto responsable del Otro, de esos otros, ajenos, distantes, distintos a él, que demandan una respuesta que sólo es posible a partir del descentramiento del yo, es decir, del sujeto que está fuera de sí, de sí mismo, en franca contraposición a la autoafirmación de su yo, y sin pretender la sumisión, la reducción del Otro a sí mismo.

El camino del maestro, de sí mismo, hacia el Otro, visibilizarlo, lo conduce a descubrir que hay Otro, diferente a él, y a aceptar que es por el vínculo con el Otro –en las relaciones formativas–, que él puede ser, que él puede afirmarse. Efectivamente, es el Otro el que posibilita la aparición del maestro, y que le permite salir de sí para arribar al encuentro del Otro y poder responder por él, es decir, reconocerse como responsable de él.

El rostro del otro, de los estudiantes, de los alumnos, que se presenta, que se expresa, que acontece, constituye una experiencia fundamental que nos enfrenta a su vulnerabilidad, y la acogida a ese Otro, en la formación, es lo que –como arriba apuntamos– el autor define como la subjetividad, pero una subjetividad ética ori-

ginada por la sensibilidad generada a partir del rostro ajeno, del extraño del Otro. Esos rostros irruptores, portadores de una fragilidad, son los que nos convocan e incluso nos envisten de una responsabilidad hacia ellos, responsabilidad que, como obligación, humanamente no podemos denegar. Los rostros de esos otros externos –reiteramos– son los que posibilitan mi aparición en la formación, pero también su demanda de interpelación, por un lado, a la instauración de la convivencia, de la no violencia, y, por otro, a la resistencia a ser reducidos a lo Mismo, porque esos distintos a mí, nunca estarán bajo mi poder, bajo mi imposición, ni mi propiedad. La solicitud del ajeno, del diferente y mi respuesta se concretan en una experiencia ética de heteronomía, en la que el encuentro con los otros singulares determina mi propia existencia en el espacio de formación.

Como se ha insistido, la recepción y la relación con el Otro, representa para Lévinas, la experiencia de la trascendencia, apelando al lenguaje que permite, en los procesos de formación, conservar la separación del yo en la relación con el Otro, porque ese Otro, es y será siempre Otro, y el yo se mantendrá siempre como tal: tanto el yo como el Otro son seres singulares, únicos, no signados por una identidad, sino por la pluralidad.

Aproximarnos al estudiante, al alumno como sujeto en formación representa un desafío para mirar-lo, escuchar-lo y acoger-lo en la apertura de un encuentro ético, en la alteridad, desafío que requiere visibilizar al Otro y caminar hacia el Otro, quien busca su emancipación y su construcción como persona en la relación con el Otro y con los saberes. De hecho, podemos conceptualizar la ética como el advenimiento del Otro, cuya presencia convoca a la responsabilidad de él, sin que podamos ser indiferentes. Se trata de una responsabilidad del yo, del maestro, frente a los otros, los estudiantes, responsabilidad que no es compartida, que es gratuita y que se configura como la respuesta al Otro. Cerramos con unas palabras de Lévinas:

Entre el uno que yo soy y el otro por el que respondo, existe una diferencia sin fondo, que es también la no-indiferencia de la responsabilidad, sentido de la significación, irreductible a cualquier sistema. No-in-diferencia que es la misma proximidad del vecino, por la cual se dibuja solamente un fondo comunitario entre el uno y el otro, la unidad del género humano, una deuda con la hermandad de los hombres (1971: 10).

REFERENCIAS

- ALE, María Soledad. (2016). *De la responsabilidad por el otro hombre a la responsabilidad por el mundo en la obra de Emmanuel Lévinas*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2013/05/EBOOK_ALE.pdf>, consulta: 24 de mayo, 2018.
- ARENDT, Hannah. (1999). *De la historia a la acción*, trad. Fina Birulés, Barcelona, Paidós-Universidad de Barcelona.
- ARENDT, Hannah. (1993). *La condición humana*, trad. Ramón Gil Novales, Barcelona, Paidós.
- ARENDT, Hannah. (2015). *Los orígenes del totalitarismo*, trad. Guillermo Solana, Titi-villus. <<http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2019/05/Los-origenes-del-totalitarismo-Hannah-Arendt.pdf>>, consulta: 14 de mayo, 2018.
- Aristote. (2014). *Éthique à Nicomaque*, trad. (1959), J. Tricot. Québec, Les Echos de Maquis, <<https://philosophie.cegeptr.qc.ca/wp-content/documents/%C3%89thique-%C3%A0-Nicomaque.pdf>>, consulta: 8 de mayo, 2018.
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*, trad. Julio Pallí Bonet, Madrid, Gredos, (Biblioteca Clásica Gredos 89).
- Aristóteles. (1988). *Política*, trad. Manuela García Valdés, Madrid, Gredos, (Biblioteca Clásica Gredos, 116).

- CASTORIADIS, Cornelius. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. 5^a ed. Paris, Seuil.
- IMBERT, Francis. (2000). *L'impossible métier de pédagogue. Praxis ou Poiésis. Éthique ou Morale*. Issy-les Moulinaux, ESF.
- L'Académie Française. (2019). "Altérité", en *Dictionnaire de l'Académie Française*, 9, ed., <<https://academie.atilf.fr/9/consulter/?options=rechAvancee&-page=1&cid=1>>, consulta: 22 de abril, 2018.
- LÉVESQUE, Claude. (2002). "Deux lectures d'Emmanuel Levinas", en *Études Françaises*, vol. 38, núm. 1-2, <<https://www.erudit.org/fr/revues/etudfr/2002-v38-n1-2-etudfr686/008395ar.pdf>>.
- LÉVINAS, Emmanuel. (1972). *L'humanisme de l'autre homme*, Montpellier, Fata Morgana. (Biblio Essaies).
- LÉVINAS, Emmanuel. (2000). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, París, Livres de poche.
- LÉVINAS, Emmanuel. (2001). *La huella del otro*, Tr. Esther Cohen, Silvana Rabinovich y Manrico Montero, México, Taurus.
- LÉVINAS, Emmanuel, y France Guwy. (2006). "L'asymétrie du visage". En *Cités*. París, Presse Université de France, 1, núm. 25, pp. 116-124.

SENTIDOS FENOMENOLÓGICOS Y POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN

IRVIN DÍAZ HIDALGO
Facultad de Ciencias, UNAM

Introducción

En la vorágine del lenguaje, la pregunta por la “formación” de docentes puede mirarse desde muchas y muy diversas aristas. Sin embargo, a partir de los trabajos recientemente realizados en un seminario sobre pedagogía en “sentido político” (una mirada que da cuenta de lo político desde el pensamiento platónico en “La República”, hasta la concepción arendtiana de “política”, como aquello que permite al hombre actuar, más que contemplar y, por ende, inaugurar en lo común o en lo público), propuesto y coordinado desde Berlín por Rodríguez Martín (Archivo Husserl, Universidad de Friburgo), se considera que resulta imperioso divulgar, por un lado, la discusión teórica de la profesora Rodríguez y, por otro, analizar la necesidad de formación del profesorado en una pedagogía crítica que rescate las aproximaciones de la fenomenología y la hermenéutica de finales del siglo XIX y principios del XX.

En este sentido el texto, que no se presenta desde la tradición como la reflexión personal que implica una forma menor de la filosofía, sino desde la postura de Adorno, como *una* propuesta de interpretación, intenta articular un pensamiento que, sin ser propio, vincula política y educación como objeto de formación para los futuros docentes e investigadores, rescatando para ello las propuestas que algunos autores (fenomenólogos y hermeneutas de la tradición

alemana, fundamentalmente) han hecho a la teoría pedagógica, desde una perspectiva de formación crítica.

Para presentar un contenido con cierta coherencia argumentativa, se inicia la discusión con *un* sentido del término “educación” y con algunos comentarios que, a manera de marco teórico, introducen los aportes de las corrientes fenomenológicas al estudio de la formación. Posteriormente, se analiza la primera postura de occidente que rescata un sentido político “original” al binomio formación-educación, a saber, la propuesta de Platón en *La República*. Se considera que esta propuesta, desde el contexto de la *paideia* griega, reflexiona sobre la acción política de la educación de una manera tan brillantemente expuesta que, inclusive en la modernidad, autores como Heidegger y Arendt no pueden sino resaltar y hacer propia.

A continuación, a partir de una pedagogía fenomenológica propuesta (tal vez, sin quererlo) por Husserl y continuada en buena parte del siglo xx por algunos pensadores alemanes (Fischer, Fink, Meyer-Drawe y Brinkmann, entre otros) discípulos de Heidegger, se propone un análisis fenomenológico del aprendizaje como experiencia, que resulta en una aportación de la fenomenología al concepto de formación. Finalmente, se contrastan algunas ideas educativas de Heidegger (particularmente el célebre “Discurso del Rectorado”) y de Arendt (“La crisis de la educación”) para cerrar un ciclo que retoma la necesidad de una impronta política en el binomio educación-formación, que refiere al ideal platónico de la educación como proyecto político, y que, se cree, pone el énfasis en la crisis de la educación como oportunidad de formación.

Un sentido de la educación y de la formación

En palabras de Deleuze y Guattari, los conceptos no están esperando hechos y acabados, hay que crearlos, y Nietzsche determinó la tarea de la filosofía cuando escribió “Los filósofos ya no deben darse por satisfechos con aceptar los conceptos que se les dan [...] tienen que empezar por fabricarlos, crearlos, plantearlos y convencer a los hombres de que recurran a ellos” (Deleuze y Guattari, 2013). En este orden de ideas, surge la pregunta por la “educación”. Fullat (2000) propone que el análisis epistemológico (o genealógico) del vocablo refiere dos posibles vetas de conceptualización.

La primera (tradicional) afirma que “educar” proviene de la voz latina *educare* (nutrir, alimentar, hacer crecer, cuidar de, enseñar, instruir) de donde se derivaría *Educatio* (el “acto de educar”), mientras que la segunda (de la llamada “Escuela Nueva”) señala que el origen del vocablo es la voz *educere* (hacer salir, tirar de, estirar) de donde se deriva *Eductio* (“surgir algo de otra cosa”). Esta segunda idea propone, para Fullat (2000), una conceptualización que se traduce en un “desarrollo

a partir de”, y, por lo tanto, más que a educación o bien, a “ser educados por”, remite a “formación”, en el sentido que Gadamer llamaría “Educar es educar-*se*” (Gadamer, 2000).

Para el hermeneuta alemán, educar-*se* es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que niega la posibilidad de poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana, es decir, a su proceso formativo. Entendida así, la educación deviene en un proceso formativo en el que el sujeto transita de una situación inicial (origen) a una situación final (destino), y en donde, para Rodríguez (2017), destacan las ideas de perfeccionamiento y dirección. La educación, en este tenor, se acerca más al concepto de “formación” (*Bildung*) que describe un proceso, un *ethos* específico (*habitus*) que permite la conformación del sujeto a través del proceso formativo.

Ahora bien, atendiendo a su etimología, la palabra “formación” proviene de la voz latina *formatio*, y de su asociación con el verbo “formar”. Así, inicialmente, la formación se asocia con una “acción” a través de la cual se estructura una forma o configuración para un cuerpo informe o no formado (Brugger, 2000). Sin embargo, en la tradición del idealismo alemán de finales del siglo XVIII y principios del XIX, la *Bildung* da cuenta de un proceso de formación que implica, tanto una filosofía moral (para la acción), como una visión metafísica y estética, en búsqueda de criterios de verdad. En efecto, Fabre (2011) ya señalaba, desde una genealogía muy cercana al análisis foucaultiano sobre Nietzsche, que *Bildung* remite a imagen (*bild*), pero ya constituye una superación de *form* (forma), e inclusive de *kultur* (cultura). Así, a partir de finales del siglo XVIII, el concepto se separa progresivamente de “forma” para espiritualizarse y asociarse a *kultur*, bajo la influencia de Herder y de Humboldt.

Así, la *Bildung*, no sólo se limita a la transmisión o el aprendizaje de ciertos conocimientos, sino que implica un proceso de maduración en el cual el sujeto se va transformando y desarrollando hasta llegar a su realización. La formación es, entonces, un proceso de actualización del sujeto, en el cual éste deviene en aquello que potencialmente ya era. Rodríguez (2017) considera que esta interpretación permite conectar la educación con el concepto de formación, mismo que implica un carácter, así como la virtud política y ética.

Retomando a Gadamer, la *Bildung* alude tanto al proceso por el cual se adquiere la cultura, como a la cultura misma, en tanto patrimonio personal del hombre culto. Para el discípulo de Heidegger, “en la formación, uno se apoya por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (Gadamer, 2000: 15). Estas afirmaciones de Gadamer permiten pensar el objetivo de la formación, en la *Bildung* alemana, como la propia humanidad en su dimensión histórica. En términos muy similares se expresa Vilanou (2001), cuando concluye que el fin

último de la formación radica en el hombre y el fin de la historia es el logro de la humanidad más perfecta. En consecuencia, este ideal de la naturaleza humana es la humanidad misma, fin último de la formación y de la historia.

Ahora bien, una vez que se ha hecho un primer acercamiento a la educación como formación, para repensar ésta desde su dimensión política, resulta conveniente hacer algunos comentarios breves sobre la fenomenología, el método fenomenológico y sus aportaciones al estudio de la formación.

Las aportaciones de la fenomenología

Sin duda, cuando se habla de fenomenología (término harto complicado de definir) se está haciendo referencia a la corriente filosófica iniciada por Husserl, en los albores del siglo xx, y continuada, de manera crítica y con un giro hermenéutico, por Heidegger. Pero ¿qué es la fenomenología? Zahavi (2007: 13) define a la fenomenología como “un análisis filosófico de las diferentes formas de aparición de los objetos y como una investigación reflexiva de las estructuras de comprensión que hacen posible que los objetos se muestren como lo que son”. Surge entonces la pregunta por el fenómeno.

Para la corriente alemana de inicios de siglo xx, el fenómeno es lo que aparece, lo que se manifiesta desde sí mismo, por lo que la fenomenología analiza de qué manera pueden aparecer los fenómenos, o bien, el aparecer, tal como se muestra en la propia experiencia subjetiva.

De lo anterior se sigue que el mundo, tal como se presenta, es el único mundo real, que se percibe subjetivamente (el *Lebenswelt*, “mundo de la vida”). En consecuencia, para la fenomenología, no existen las diferencias platónicas entre el mundo de la percepción y el mundo “real” o tal y como es. Rodríguez (2017) sintetiza estas ideas de forma por demás concluyente cuando señala que, para la corriente fenomenológica iniciada por Husserl, “detrás del fenómeno no se esconde nada”. Resulta ilustrativo aclarar que, para Husserl, la fenomenología designa un nuevo método descriptivo y está destinada a suministrar “el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica” (Husserl, 2008: 35). En efecto Husserl (matemático de profesión) se propuso refundar la filosofía de su tiempo en una nueva ciencia estricta. Nótese además que, cuando Husserl refiere a un método descriptivo, remite a uno de los rasgos esenciales de la fenomenología: la importancia de la perspectiva en primera persona. En este sentido, cada fenómeno es siempre una aparición de algo para alguien (Zahavi, 2007), lo cual Husserl llama “intencionalidad”.

Parafraseando a Rodríguez (2017), el sujeto de la fenomenología es siempre un sujeto en relación con el mundo y la realidad constituye una relación de significa-

do y validez para una determinada subjetividad, por lo que la “actitud natural” de la ciencia es muy ingenua al pensar que existe una realidad externa e independiente de la mente, que puede ser estudiada de forma objetiva y rigurosa.

Zahavi (2007), al considerar que la fenomenología hace reparar en la aparición del objeto, destaca que no sólo hace aparecer a la conciencia “el darse” del objeto, sino también, y aún más importante, el correlato subjetivo de su aparición, y con ello, la intencionalidad, que deja que el objeto aparezca como es en cada caso. Así, la fenomenología busca superar la dicotomía sujeto-objeto y en su lugar, busca analizar la relación entre mundo y subjetividad. Pero ¿qué puede aportar esta corriente fenomenológica al estudio de la formación?

Se considera que la fenomenología permite una mayor cercanía a la realidad educativa pues, como es característico de la filosofía, el método fenomenológico exige cuestionar la fundamentación de las creencias (como las teorías educativas y sus metodologías) y para ello, exige suspender las actitudes naturales y así neutralizar una preconcepción o forma dogmática de interpretar el mundo. A esta actitud crítica la fenomenología husserliana la denomina “*epoché*”, e implica una manera diferente de acercarse a la realidad educativa, ya que se concentra en el mundo interior del sujeto y en la observación de sus comportamientos y cambios, mismos que pueden percibirse prescindiendo de, por ejemplo, planteamientos o explicaciones de carácter psicológico.

Lo anterior, se considera, influye positivamente en la formación en el campo educativo, pues evita concebir, *a priori* (en el más puro sentido kantiano), a los sujetos y fenómenos de la educación, y además, favorece la focalización de los participantes y sus experiencias, como conceptos centrales del quehacer educativo. Particularmente, la fenomenología puede aportar información sobre aquello que acontece, desde la subjetividad, durante un proceso formativo y permite conceptualizar a la educación como “formación” transformadora de sujetos autónomos y libres.

El primer sentido político al binomio formación-educación: Platón

Antes de exponer las tesis centrales de la propuesta pedagógica de Platón, resulta necesario recuperar dos planteamientos centrales. El primero, definir con precisión qué se entiende por política en este trabajo y el segundo, referir la naturaleza del aprender (en el sentido formativo) en la teoría platónica.

Sobre lo primero, lo político se considera con Morales (2013: 128) como “la dimensión en la que acción y discurso tienen la potencia performativa suficiente como para hacer aparecer los *quienes* que han de presentarse unos a otros para constituir el mundo”. Advirtiendo la importancia que tiene este sentido “de lo

político” en la corriente fenomenológica, para Arendt (1998: 39) “el surgir de la ciudad-estado [la *polis* griega] significó para el hombre recibir al lado de su vida privada una suerte de segunda vida, su *bios politikos*”.

Pues bien, si se ha hecho referencia a este segundo “orden de existencia”, de naturaleza política, es porque el proyecto pedagógico de Platón, plasmado en, *La República* es fundamentalmente un objetivo de naturaleza política.

Y respecto a lo segundo, ya Jäeger (2016) ha señalado que la obra de Platón está animada por un espíritu educador, en donde la figura de Sócrates no es la de un maestro (a la manera de los sofistas) sino sólo la de un “corresponsable” que ayuda a los sujetos en formación a parir lo verdadero por sí mismos.

No obstante, y con el objeto de rastrear un determinado origen de los planteamientos fenomenológicos a los que se hizo previa alusión, se considera necesario resaltar que, en la doctrina platónica, todos los seres humanos pueden aprender, en tanto se sea “valeroso e infatigable en la búsqueda” (Platón, 2015: 81d) ya que, de acuerdo a la teoría de la *anamnesis*, lo percibido es sólo un estímulo que lleva al alma a recuperar un recuerdo olvidado. En este sentido, resulta fútil hablar de enseñar o aprender algo, pues siendo las almas inmortales en la teoría platónica, en un tiempo pretérito éstas han sido capaces de ver las *eidos* y, por lo tanto, ya se tiene todo el conocimiento posible en el alma.

Hechas estas dos aclaraciones, se insiste en que Platón muestra en *La República* su proyecto político, que es un proyecto educativo. Para el fundador de “La Academia”, la sociedad debe estar organizada de manera justa, y ello implica que cada individuo realice las tareas que le son propias, por su intrínseca naturaleza. En este sentido, cada miembro de la *polis* debe formarse para ocupar el lugar social que le es propio y en el cual puede aportar mejor para el perfeccionamiento colectivo. Así, a partir de la constitución tripartita del alma, que se integra de una parte apetitiva (que satisface las primeras necesidades), una parte irascible (vinculada a la fortaleza física y la valentía) y una parte racional (que lucha contra el instinto), Platón divide consecuentemente la constitución de la ciudad-estado en tres tipos de ciudadanos: los artesanos, los guardianes y los filósofos gobernantes. Y es de éstos últimos que se ocupa en gran medida para describir, con gran esmero y precisión, cómo debería ser su proceso formativo, pues son estos amantes del saber y buscadores incansables de la verdad los seleccionados para gobernar.

Resultan evidentes, a partir de estos planteamientos, dos conclusiones preliminares: que la formación filosófica sirve al bien de la *polis* (*ergo*, el binomio política-educación es indisoluble), y que la educación tiene un *telos* fundamental, que es cohesionar a la ciudad-estado.

En palabras de Jäeger (2016: 465), la *paideia*, la educación entendida desde el mundo griego, “es el fondo filosófico indispensable sobre el que debe proyectarse

la comprensión de la obra platónica” y tiene, en sentido político, el objetivo de formar sujetos justos y equilibrados que conformarán una ciudad justa y equilibrada. En este orden de ideas, la *paideia* es una fuerza transformadora, que garantiza el bienestar de la ciudad-estado y que, por tanto, deber ser puesta en las manos de los más capacitados para gobernar, a saber, los filósofos.

El aprendizaje como experiencia: una aportación de la fenomenología a los procesos de formación del sujeto

Una vez que se ha explicitado a la fenomenología como una reflexión sobre el cómo se presentan los fenómenos, en el mundo de la vida, y establecida la dimensión política de la educación, como proceso formador o *trans*-formador del espacio público, en esta parte del texto se hace referencia a una propuesta de Meyer-Drawe (2008) que retoma el concepto de experiencia (frente a este mundo de la vida) y que propone una concepción de la fenomenología como filosofía de la experiencia. Así, la propuesta de Meyer-Drawe consiste en entender que el aprendizaje no sólo se da como una experiencia, sino que es, en sí, una experiencia.

Es importante mencionar que esta propuesta es sólo una de las muchas que se han hecho a partir de los trabajos originales de Husserl. Rodríguez (2017) apunta que la pedagogía fenomenológica es de hecho una línea de investigación consolidada dentro de las ciencias de la educación (quizás poco difundida y trabajada en México), con más de cien años de fundada, que nació con una fuerte inclinación a los estudios sobre conciencia e intencionalidad, pero que, con el paso del tiempo, fue añadiendo otras figuras de referencia para sus estudios, como el mismo Heidegger, así como sus discípulos, Fink y Merleau-Ponty.

En el caso de Meyer-Drawe, aunque se aprecia una cierta influencia ontológica fincada en Berkeley, la profesora alemana toma como punto de partida la filosofía de Merleau-Ponty, para quien la fenomenología, como filosofía de la experiencia, implica atender las cosas como se les escucha, como se les percibe a través de los sentidos o como se les atiende.

Respecto al significado de la experiencia, Meyer-Drawe recupera la definición de Tengelyi, que conceptualiza a aquella como “donde algo nuevo, inesperado, incluso sorprendente, llega a la conciencia” (Rodríguez, 2017). Ante esta “sorpresa”, las preconcepciones que se tenían sobre las cosas se perciben débiles o inseguras, pues se duda del conocimiento que antes se consideraba firme, y es en este momento de contradicción que surge la posibilidad de “aprender”, pues se hace necesaria una revisión de las estructuras que se daban por supuestas. Consecuentemente, en el aprendizaje los sujetos cambian, algo sucede en ellos, cambian sus saberes y no pueden seguir siendo los mismos. Sobre el concepto de aprendi-

zaje, Meyer-Drawe considera que este “proceso” tiene origen y futuro, y que estos momentos se modifican con él, ya que aprender no sólo implica ganar una nueva perspectiva, sino fundamentalmente, perder otra. Lo anterior conlleva a que el aprender es un acontecimiento, en la experiencia se realiza una acción que no ha provocado el sujeto, no es activa o interior, ni pasiva o exterior; simplemente está fuera del dominio del que aprende y le sucede a éste (Meyer-Drawe, 2008).

Estas reflexiones podrían hacer suponer que el papel del docente es superficial en una conceptualización del aprendizaje como experiencia. Sin embargo, Meyer-Drawe refuta esta posibilidad y específicamente señala que el papel del docente no es baladí, sino fundamental: cuanto más sabe sobre la contingencia del aprendizaje, tanto más se va a estar en la disposición de aprovechar el momento (Rodríguez, 2017). Adviértase que, a partir de esta propuesta fenomenológica, la expresión “alguien está aprendiendo” no tiene sentido, toda vez que el aprendizaje se da como acontecimiento y sucede en un momento determinado. *Contrario sensu* se puede afirmar que “alguien ha aprendido algo” y, a partir de ese momento, ese alguien ya no puede ser como antes era.

Heidegger y Arendt: crisis y retorno a la reflexión política

Para cerrar este círculo que vincula el carácter político de la educación desde la tradición occidental, con las propuestas fenomenológicas que entienden el aprendizaje como experiencia subjetiva que *trans*-forma al sujeto que aprende, en esta última parte del texto se pretende reflexionar sobre el fin de la educación y su naturaleza ante una etapa de “crisis”, sobre la que discuten dos grandes pensadores alemanes: Heidegger y Arendt.

Particularmente, interesan de ellos dos documentos que, *per se*, fueron escritos en respuesta a una actitud política concreta, frente a los tiempos que les tocó vivir (“tiempos de obscuridad”, diría Arendt): el célebre “Discurso del Rectorado” de Heidegger (en 1933, en plena ascensión del régimen Nazi en Alemania) y “La crisis en la educación” (que Arendt escribió en los Estados Unidos en 1958, ya nacionalizada estadounidense, durante un momento de turbulencia política, no sólo en los Estados Unidos, sino en el mundo entero).

Respecto al primer documento, el texto denominado “La autoafirmación de la universidad alemana”, tenía para Heidegger, entre sus ejes principales: el afirmar la esencia de la verdad, entendida como dejar ser al ente como es (nótese la influencia de la fenomenología husserliana en el pensamiento del filósofo) y, además, el mantenimiento de la tradición del inicio del saber occidental en el mundo griego (Heidegger, 1945, en Rodríguez, 2017). A partir de estos objetivos principales, Heidegger postulaba que la Universidad alemana debía res-

ponder al momento histórico que le demandaba el Estado, y para ello, debía esforzarse por buscar su esencia y afirmarla, pues sólo así podría formar a los líderes del pueblo alemán.

No obstante, lo que resulta realmente interesante, desde una propuesta de formación en sentido “político”, es la fuerte relación que existe entre la propuesta del filósofo alemán y el proyecto político educativo de Platón que se comentó con anterioridad.

En efecto, en el texto de Heidegger, se observan marcados elementos que éste retoma de filósofo ateniense. El primero consiste en que, como Platón en *La República*, Heidegger considera que la Educación tiene un fin eminentemente político.

Para el autor de *Ser y tiempo* la tarea fundamental de la Universidad alemana era precisamente la formación de los líderes del pueblo alemán. Esto implica que la Universidad alemana se erige como la institución más importante del Estado.

Asimismo, para Heidegger, al igual que para Platón, la esencia de la ciencia es la actitud de siempre cuestionar, actitud que se sabe impotente ante el destino. No es de extrañarse que, al leer a Heidegger, no resulta extraño que vengan a la mente algunos fragmentos del “Fedro” y algunas partes de *La República* en donde el saber contemplativo para los griegos (la *theoria*) implica que aquel que contempla las ideas (las *eidos*) recibe un conocimiento, un *episteme*, la ciencia de lo que es o verdaderamente es. En este sentido, la esencia de la ciencia para Heidegger, que está en los inicios de la sabiduría occidental y no en la concepción moderna de ciencia, se asemeja a la dialéctica (con sentido socrático y no sofístico) de Platón, que es, para éste, la ciencia suprema y que es lo que más debe buscar el filósofo.

Heidegger también considera, en el texto que se comenta, que se puede “formar” a los sujetos a partir de la educación y así distinguir a aquellos que serán dirigentes, protectores o líderes del Estado. En palabras de Rodríguez, en ambos autores encontramos cierta meritocracia, puesto que el lugar que cada individuo ocupa en la sociedad no es heredado o elegido al azar, sino basado en una observación de sus características y su evolución a través de las diferentes etapas educativas (2017).

Finalmente, al igual que para el fundador de la Academia, Heidegger hace una división social muy al estilo de aquella propuesta en *La República*, en donde los profesores y estudiantes de la Universidad alemana, que aceptan la histórica responsabilidad de la autorrealización de la misma, tienen que prestar servicios. Concretamente, aquellos que se forman en la universidad tienen que prestar servicios en el trabajo (artesanos), en las armas (militares) y en el saber (filósofos).

Por su parte, Arendt, en su texto denominado *The crisis in education*, intenta recuperar “el valor de la tradición” (Rodríguez, 2017) y define a la modernidad

como el momento en el que se pierde el hilo de la tradición y, por ende, la posibilidad de que exista una continuidad en el tiempo (pasado y futuro). Lo anterior implica que, al perder el valor de la tradición, por ejemplo, en los sentidos formativos de la educación, se pierde la oportunidad de que las nuevas generaciones tengan conciencia histórica y se pierde también la posibilidad de lograr una comprensión (algo que siempre le interesó mucho a la pensadora alemana) que permita la “reconciliación” con lo público, lo que para Arendt es la esfera política de los seres humanos (su *bios politikos*).

En este sentido, aunque para Bárcena (2009: 114) Arendt “no fue, en el sentido especializado del término, una ‘filósofa de la educación’ (ella siempre dijo ser una teórica política), lo cierto es que este pequeño artículo llegó a recibir elogios como ‘el texto fundador de la filosofía de la educación de la modernidad’” (Bárcena, 2009). ¿Por qué referenciarlo en esta última parte de una propuesta de formación en sentido político? La respuesta es simple, porque en este texto, Arendt explica que uno de los factores que explican la crisis de la educación (que se vivía en los años 50 del siglo pasado, y aún se vive), es la pérdida de “autoridad” del docente, una autoridad que es responsabilidad en sentido político.

En opinión de Arendt (1996), la pérdida de autoridad del docente es, sin duda, uno de los elementos que explica la crisis de la educación que se vive en el presente. Ello se sigue de una premisa fundamental que, se cree, se lee entre líneas en el texto de la politóloga alemana: el docente es un ser formado, que no sólo tiene conocimiento (profundo) de aquello que enseña, sino que, además, conoce y se relaciona con el mundo que vive y que aún no es el mundo del niño, pero que lo será en el futuro.

Esta última característica del docente le faculta o le responsabiliza (en términos de Arendt) para ser tal, porque su función es formar (no sólo educar) para que, en un futuro, el niño se relacione con el mundo público que le tocó vivir. A esta responsabilidad es lo que llama Arendt “autoridad”, y si ésta se ha perdido, los distintos actores de la educación ya no perciben en el docente a alguien que pueda mostrarles a los niños (con autoridad) cómo es el mundo.

Se considera que el análisis de Arendt resulta harto adecuado, porque ella no busca un concepto de autoridad en el plano público o político, sino sólo en el espacio *pre*-político que constituye la escuela. No se habla de autoridad en un sentido vulgar (dominar o someter por el simple hecho de ser, en este caso, docente). Por el contrario, el estar sujeto a la autoridad de la persona que conoce con profundidad el conocimiento y el mundo sólo puede generar un ser que, nuevo frente a éste, pueda cambiarlo cuando está en crisis. Aquí es donde, se considera, se puede concebir con claridad la actividad subjetiva y transformadora (inclusive ética) de la autoridad del docente frente al sujeto que se pretende formar.

Reflexiones finales

Así, en lo profundo del debate alemán sobre la educación se encuentra la noción de formación, que es el modo auténticamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre.

(Bicocca, 2010: 157).

La propuesta que se ha hecho en este documento, de una formación que recoja una pedagogía en sentido político, a partir de los aportes de la fenomenología, es una línea de investigación que propone Rodríguez (2017), y que resulta muy apropiada para divulgarla y discutirla en un momento en que la pregunta por la formación implica no sólo el aspecto educativo, sino una relación, por un lado con el sujeto que se forma (se insiste, sin preconcebirlo a partir de metodologías educativas, como las propuestas “por competencias” que, *per se*, parecen haber zanjado el debate de lo educativo en México, o desde posturas psicologistas que *pre*-definen a los actores de los procesos formativos) y, por otro, con el espacio de lo público, ya que es en éste en donde los sujetos devienen en un sentido político.

Así, se considera que las corrientes contemporáneas de la fenomenología aportan en el presente una posibilidad de suspender el juicio, para intentar reflexionar sobre los sujetos en formación y considerarlos a partir de sus subjetividades. Si la fenomenología husserliana no concibe una realidad independiente del sujeto y de su contexto de experiencia, ello implica que la realidad sólo puede entenderse como una relación de significado para una determinada subjetividad: el sujeto sólo puede entenderse en su relación con el mundo, y éste sólo se explica en tanto se le aparece un sujeto. Mundo y sujeto son, por lo tanto, inseparables.

Lo anterior, se está de acuerdo con Rodríguez (2017) “implica una ganancia” para una teoría crítica de la formación, pues evita una generalización esencialista o universalista de los discentes, y propone buscar estructuras y fenómenos (aquellos que acontece cotidianamente en el acto educativo) de la formación, a partir de la observación subjetiva y contextualizada. Esta mirada fenomenológica del quehacer formativo o educativo (aún en la mirada reduccionista de los espacios escolares), permite además que los estudiantes, los sujetos en formación, verdaderamente sean puestos en el centro del fenómeno educativo y que se enfatice en el cómo los discentes experimentan el acontecimiento del aprendizaje.

Asimismo, se observa en los autores de la corriente fenomenológica alemana (entendida también como fenomenología hermenéutica), una preocupación por la formación como una función política del poder público. Desde Platón, se rescata la importancia que tiene para el *bios politikos* la formación, como actividad eminentemente política, que permite educar para el gobierno. Esta importancia

de la formación en sentido político emerge, aún y quizás con más intensidad, a partir de los momentos de crisis que se vivieron en el siglo xx y que son propios de la educación actual. En este orden de ideas, Heidegger coloca a la Universidad alemana en el centro de la sociedad teutona y le otorga a su función la responsabilidad de afirmar la esencia del Estado alemán.

Por otra parte, Arendt considera que la tarea indiscutible de la educación es formar hombres capaces, mediante la acción (acción como actividad política por excelencia) para inaugurar un nuevo comienzo en un mundo que siempre es viejo, pero que, a partir de la autoridad del docente, que deviene en responsabilidad política, puede siempre construirse, al permitir compartir con los sujetos en formación la esfera pública. En este sentido, para Arendt la crisis de la educación radica en la pérdida de la responsabilidad en sentido político, que conlleva la pérdida de la relación con la tradición, y que implica la pérdida de conciencia histórica.

Así entendida, la educación como formación deviene en la tarea más importante del Estado y debe replantearse en términos de la posibilidad de formar a quienes han de gobernar en el futuro, en una era de crisis que, lejos de apreciarse lejana y pretérita, se intensifica en el presente de manera alarmante.

REFERENCIAS

- ARENDDT, Hannah. (1996). *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.
- ARENDDT, Hannah. (1998). *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- BÁRCENA, Fernando. (2009). “Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt”, *Anthropos*, núm. 224, pp. 113-138.
- BICOCCA, Rodolfo. (2010). “Formación y Bildung: Análisis de dos nociones convergentes en la filosofía de la educación de Antonio Millán-Puelles”, *Metafísica y Persona. Filosofía, conocimiento y vida*, vol. 2, núm. 3, pp. 151-164.
- BRUGGER, Walter. (2000). *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Herder.
- DELEUZE, Gilles y Félix Guattari. (2013). *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Anagrama.
- FABRE, Michel. (2011). “Experiencia y formación: la *Bildung*”, *Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 59, pp. 215-225.
- FULLAT, Octavi. (2000). *Filosofía de la Educación*, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- GADAMER, Hans-George. (2000). *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós.
- HUSSERL, Edmund. (2008). *Invitación a la fenomenología*, Barcelona, Paidós.

JÄGER, Werner. (2016). *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica.

MEYER-DRAWE, Käte. (2008). *Diskurse des Lerners*, München, Wilhelm Fink.

MORALES, Cristina. (2013). “La herida entre ciudad y filosofía. Sobre las posibilidades de la filosofía en la ciudad o el concernir a lo bello de los asuntos humanos”, *Eikasía*, núm. 52, pp. 121-132.

Platón. (2015). *Diálogos*, Madrid, Gredos.

RODRÍGUEZ, Natalia. (2017). *Pedagogía en perspectiva política. Aproximaciones hermenéuticas y fenomenológicas*, Curso impartido en 17, Instituto de Estudios Críticos, México.

VILANOU, Conrad. (2001). “De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica”, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, núm. 2, pp. 1-26.

ZAHAVI, Dan. (2007). *Phänomenologie für Einsteiger*, Paderborn, Wilhelm Fink.

LA OTRA FORMACIÓN, LA OTRA EDUCACIÓN:
“TEORIZAR LO POLÍTICO, POLITIZAR LA TEORÍA”

PATRICIA MEDINA MELGAREJO
Universidad Pedagógica Nacional

[...] la politización de la teoría no consiste en reemplazar el ejercicio teórico; [...] reproducir una serie de enunciados osificados y moralizantes derivados de la “posición política correcta”. La politización de la teoría supone, al contrario, que el conocimiento tiene sentido en tanto es impulsado por una voluntad de intervención y transformación sobre el mundo. La teorización de lo político refiere, a su vez, a que el trabajo intelectual serio examine permanentemente los bemoles de la actividad política en aras de entender mejor sus articulaciones y limitaciones (Restrepo, 2010: 109).

Introducción: ¿qué formación?, ¿para qué educación y para qué sociedad?: “teorizar lo político, politizar la teoría...”

Comenzaremos por comprender la emergencia del movimiento social-pedagógico de las *otras educaciones*¹ en el contexto latinoamericano, a partir del análisis de las aristas y genealogías pedagógicas y sociales en diferentes momentos de inflexión del ejercicio epistémico de “teorizar lo político”, ello al conocer los contextos y los procesos que lo posibilitan y como parte de la reflexión sobre las teorías pedagógicas contemporáneas. A su vez, al “politizar la teoría” se interrogan las bases epistémicas que sustentan los programas y proyectos de formación docente bajo las lógicas institucionales de los sistemas educativos.

Las *otras educaciones* refieren tanto a un momento de producción de conocimiento en el campo educativo y pedagógico en América Latina como a la confluencia de diversas tradiciones educativas y pedagógicas articuladas a los movimientos sociales contemporáneos y sus proyectos de formación contra/hegemónicos (Zibechi, 2008). Señalan también la necesidad de comprender y connotar “... Procesos agenciados por comunidades y grupos sociales que han buscado transformar

¹ Este trabajo forma parte de los resultados de investigación del proyecto: “Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación” (Medina, 2016a).

sus problemáticas sociales, étnicas y culturales, a través de proyectos educativos alternativos [...] diferenciados de aquellos hegemónicos, como la escuela oficial” (Castillo, 2008: 10).

Si partimos del cuestionamiento que hacía Torres (1998) veinte años atrás: “¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo y para qué sociedad?”, y, más recientemente, el que para la interculturalidad formulan Gualdieri y Vázquez (2017): “¿qué formación para qué interculturalidad?”, la comprensión histórico-política de las educaciones (en plural) en nuestro continente nos conduce al reconocimiento de los espacios de disputa por la educación pública, en donde las “otras educaciones” levantan la voz y buscan a partir de otras epistemologías gestar otras formaciones docentes, con-moviendo los discursos homogeneizadores de dicha educación pública y buscando incidir en ella.

En el presente trabajo intentamos, por una parte, plantear un esbozo sobre el movimiento político-pedagógico latinoamericano definido como las *otras educaciones*, que implican un giro epistémico descolonizador sobre: ¿qué formación para qué educación?, ¿qué formación para la *otra educación*?, ¿quiénes son los sujetos emergentes que se enuncian y reconocen en la alteridad radical de esa *otra educación*?, ¿qué significados guarda la *otra formación*?, ¿qué trayectos, contornos y espacios teórico-epistémicos configuran a la *otra formación* emergente de las *otras educaciones* para otras sociedades? Y ¿qué significados tienen los ejercicios epistémicos que interrogan a las teorías vigentes sobre la formación de docentes? En este sentido, se hace una propuesta para situar la discusión genealógica sobre los trayectos y referentes de la educación popular y de la formación docente en Latinoamérica, problematizando sus sentidos éticos y filosófico-políticos.

En un segundo momento se establecen las tramas y las imbricaciones que se constituyen en nodos y articulaciones entre la educación popular, las pedagogías críticas e interculturales y los referentes que nutren a las propuestas nombradas como “la otra educación”, en tanto movimiento pedagógico emergente que reconoce “lo otro” inscrito en procesos de alteridades históricas (Segato, 2007).

Al respecto se argumenta que en la configuración política de las *otras educaciones* se expresan los alcances de los movimientos sociales contemporáneos y los horizontes del pensamiento descolonizador latinoamericano, de ahí que también se busca trazar perfiles, ejes y tensiones de los elementos centrales de la *otra formación*, articulados en torno al reclamo por el derecho a la educación pública y sus categorías: “formal”, “no formal” e “informal”, provenientes de los propios sistemas educativos oficiales.

Educación popular y formación docente latinoamericana: sentidos éticos y filosófico-políticos ante los actos de injusticia.

Una propuesta genealógica

En nuestro continente se han experimentado diversos procesos teóricos que han conducido a una fructífera pluralidad de concepciones, ideas, propuestas y experiencias en el plano educativo y pedagógico; de ahí que también contamos con genealogías igualmente diversas en sus horizontes políticos.

En un trabajo reciente Carlos Rodrigues-Brandão (2015) efectúa una reflexión puntual mediante un recorrido e inventario de las transiciones y políticas que se han gestado en América Latina desde los años sesenta del siglo pasado, partiendo de lo que hemos denominado *educación popular*, y que a su vez condensan propuestas de carácter político en el trazo ideológico de nuestras Américas (en plural).

Evidentemente, esto no significa que hemos encontrado su supuesto “origen”, mucho menos que estas emergencias político-pedagógicas hayan cesado, sino sólo indica el movimiento y el trayecto de esa demanda y acontecimiento socio-histórico, de los cuales, si tuviéramos que definir una causa, serían las profundas desigualdades de todo tipo en Latinoamérica, situación que lamentablemente no se ha transformado y que Santos (2010: 39) caracteriza como “líneas abismales”: “el pensamiento moderno occidental avanza operando sobre líneas abismales que dividen lo humano de lo subhumano, de tal modo que los principios humanos no quedan comprometidos por prácticas inhumanas”.

De ahí que estas corrientes de pensamiento pedagógico señaladas sean precisamente éticas, filosófico-políticas y epistémicas, dado que su referente común puede ser inscrito en la injusticia, “en actos de injusticia y de conflicto entre el dominio y la sumisión, o bien, en actos insumisos de resistencia y emancipación frente a la injusticia” (Medina, 2016b). Una ruta o camino que no puede ser pensado sin la historicidad situada de los propios procesos y sus contradicciones, considerando los sujetos igualmente situados.

A través de este necesario puente entre pedagogía, filosofía política, historicidad, se convoca a la propia concepción de “formación” y de “formación docente” en el terreno de las epistemes y del campo ético-político.

Al margen, como resultado de la conformación de los sistemas educativos públicos y su institucionalización discursiva por parte de las secretarías y ministerios de educación, es acuñado el concepto de “educación no formal”, dentro del ejercicio clasificatorio de la *educación popular*, adscrito a programas de carácter compensatorio para personas “analfabetas”, para la educación de los adultos, de mujeres, para proyectos de educación comunitaria o rural, para programas de participación social en ámbitos urbanos y para la población diferenciada étnicamente

como “indígena”. Una visión que dividió y divide pedagógicamente a los sistemas educativos de nuestros países, y cuyo resultado es una suerte de dos vías.

Por un lado la educación concebida como “escolar”, en donde se aplican todos los modelos y reformas educativas, con sus respectivas implicaciones en formación, acceso y permanencia de los docentes. Con una serie de políticas presentes en las últimas tres décadas, que han generado, como lo señala Mejía (2005: 14): “la des/pedagogización de la formación docente”. En este sentido, continuando con Mejía, debido a la forma que adquiere este *minimalismo pedagógico*, en la práctica docente se traduce en “...una línea de exigencias en la que se reduce la pedagogía a los mínimos necesarios de los que se pueda apropiar cualquier profesional con título universitario en un período de prueba (...) Para poder ser nombrado maestro en propiedad” (2005: 14). Si bien Raúl Mejía se refiere a la situación colombiana, en México, bajo las normativas actuales (2012), resultan prácticamente análogas a las ya descritas.

Por otro, el esquema compensatorio y remedial de la educación nombrada como “no formal”, en donde se asignan nuevas divisiones y clasificaciones sociales a través de las propuestas y modelos de atención educativa, situación que también repercute en los procesos de formación de los actores sociales docentes que se hacen cargo del sostenimiento educativo y de la práctica pedagógica de estos programas. Veamos la situación de los asesores (figura docente) del instituto nacional para la educación de los adultos (INEA):

En 2014, el INEA atendía casi 2 500 000 educandos y tenía más de 75 000 asesores y más de 5 600 técnicos docentes, (...) De los asesores, 45% tenían como máximo un año de trabajo. (...) En su gran mayoría mujeres (más de 70%) y jóvenes, de 15 a 29 años (58%), que tienen la ocupación principal de estudiantes y trabajadoras del hogar. Del total de asesores, 29.2% tenían, en 2014, como escolaridad máxima la secundaria completa, 21.7% el bachillerato incompleto y 25.4% el bachillerato completo (INEA, 2015). Eso significa, por lo tanto, que 76.3% tienen formación igual o inferior al bachillerato. (...) El lugar en donde aprenden a ser asesores es el propio INEA (Larentes da Silva, 2018: 185).

Estos datos resultan reveladores frente al argumento de que existe una lógica de sub/alternización del sistema educativo del país, que genera y profundiza aún más las brechas entre esta escisión, es decir las instancias institucionales de “educación escolarizada”, frente a aquellas iniciativas contempladas como acciones y programas remediales. Ello ha conducido a la educación popular y a toda su derivación crítica y político-pedagógica, al callejón de la sub/alternidad en el interior del propio sistema educativo público, en cuanto a su estructura, y sus lógicas

epistémicas clasificatorias, lo que repercute en las políticas de conocimiento y de formación docente oficiales.

Por tanto, en las casi seis últimas décadas de expresión educativa, la “educación popular” ha respondido a las ideas y demandas educativas básicas, como parte de la emergencia y genealogía de “otro pensamiento” político-pedagógico en América Latina, el cual ha sido nombrado de diferentes formas, en donde se gesta un espacio de enunciación de múltiples significados, estrategias y prácticas pedagógicas. En este trayecto, en la educación popular como espacio de articulación de múltiples voces, se han incorporado perspectivas de continuidad, junto con otras que pueden ser opuestas, con bifurcaciones, cruces y sobre-posiciones. Aquí, la ideologización de la acción pedagógica y de la formación docente es posible que impida su construcción epistémica, por lo que el papel activo de las teorías pedagógicas contemporáneas resulta fundamental.

Tramas y nodos entre la educación popular, pedagogías críticas e interculturales y la otra educación

En las tres últimas décadas las bifurcaciones y entramados de la educación popular se producen en el contexto de distintos procesos, por lo que se requiere reconocer la complejidad en la acción político-pedagógica actual y distinguir las formas de articulación discursiva de significantes que se constituyen en puntos nodales de articulación (Buenfil, 2010), pero que en diferentes cadenas de significación producen ejercicios de lo político-pedagógico igualmente diferenciados. Estos cruces y bifurcaciones son múltiples, como la relación entre las *educaciones populares* y las pedagogías críticas, lo que implica un trabajo de revisión en sí mismo, ya que se reconoce un amplio espectro de campos de las pedagogías críticas y las educaciones populares en América Latina (Mejía, 2011).

También se encuentra, a partir de los años noventa, una línea de articulación y sobreposición de las *educaciones populares* y las pedagogías críticas con las políticas de educación intercultural (PEI). Estas últimas han sido fuertemente discutidas, en tanto que a través de los programas interculturales se ha impactado al campo de la educación indígena, generándose propuestas pedagógicas con repercusión en los ámbitos de la investigación educativa (Medina, 2016a).

En este punto el problema se ubica en que una vertiente importante de las PEI se encuentra vinculada a los principios y lineamientos de organismos políticos y financieros internacionales, por lo que algunas de sus acciones y fines responden a concepciones que albergan supuestos societales de “convivencialidad”, que intentan reemplazar los sentidos de muchas definiciones indígenas y afroamericanas, al considerarlas como problemas para la comunicación cultural; mientras que las

luchas y reclamos históricos por territorios, conocimiento y lenguas son producto de alteridades históricas de larga data, por lo que sus demandas implican una profunda transformación de los vínculos de los proyectos políticos de nación, como lo señala Segato (2007: 37) en “identidades políticas/alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global”.

De ahí que las PEI no resulten proyectos homogéneos, debido a que la discusión se centra en el carácter compensatorio-funcional de varias de estas propuestas, a lo que Walsh (2009) nombra como “interculturalidad funcional”.

Debe mencionarse que también se han producido planteamientos de educación intercultural crítica y descolonizadora (Walsh, 2013), distanciadas de aquellas interpretaciones institucionales. Estas primeras diferenciaciones de la imbricación entre educaciones: populares, críticas e interculturales –estas últimas funcionales y críticas–, resultan fundamentales frente a la pluralidad de discursos pedagógicos circulantes. Una distinción más se ubica en lo que se denomina como “otras educaciones”, proyecto político-pedagógico que esbozaremos en el siguiente apartado.

Reconocimiento de “lo otro” y “los otros”. Teorizando lo político. Emergencia y articulación de las *otras educaciones* como movimiento pedagógico

En este apartado esbozaremos las definiciones y perspectivas de la educación provenientes de las luchas y movimientos sociales latinoamericanos, proyectos y propuestas pedagógicas identificadas como las *otras educaciones*. En este contexto de discusión resulta fundamental comprender los modos de articulación de estas dimensiones y procesos educativos y pedagógicos en el interior de los propios movimientos sociales contemporáneos (Zibechi, 2008).

A propósito de la *otredad* desde los movimientos sociales en México y sus resonancias con América Latina, conviene resaltar los aportes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en cuanto a la movilización social y la organización política, cuyos referentes resultan fundamentales en la idea de “otra forma distinta” de inscripción en los procesos sociales y educativos a partir de las propuestas de autonomía (Baronnet, 2012).

Los diferentes comunicados del EZLN constatan lo anterior: “El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la ríen, que la amanescan todos [1/01/96]” (Ceceña, *et al.*, 2002).

En otro comunicado, señalan:

Si vemos el común de todos y todas, veremos que no tienen nada en común, que todos y todas son “diferentes”, son “otros”. Y esto es precisamente lo que tenemos en común, que somos “otros” y “diferentes”. No sólo eso, también tenemos en común que luchamos por seguir siendo “otros” y “diferentes” y por eso resistimos [26/10/99] (Ceceña, *et al.*, 2002).

Una década después, entre 2005 y 2006, en una coyuntura electoral de México, se convocó a diversos sectores sociales a una amplia movilización bajo la idea de “la otra campaña” (Alonso, 2006). Para 2008 se realiza una movilización definida como: “festival mundial de la digna rabia”, en donde se emite la idea central de que: “otros somos, otras, lo otro. Si el mundo no tiene lugar para nosotr@s, entonces otro mundo hay que hacer” (EZLN, 2008).

Las definiciones históricas y políticas de: “somos ‘otros’ y ‘diferentes’”, refieren a las configuraciones de otredad/alteridad que establecen referentes de subjetivación política frente a la experiencia de injusticia, exclusión y resistencia, como señala Villoro:

(...) Un dolor causado por el otro. Sólo cuando tenemos la vivencia de que el daño sufrido en nuestra relación con los otros no tiene justificación, tenemos una percepción clara de la injusticia. (...) En cada caso, la comprobación de una injusticia conduce a la proyección intelectual de un orden social más justo (Villoro, 2007: 16, 37).

El reconocimiento de los actos de injusticia, traducidos en resistencias y prácticas creadoras de otras maneras de justicia, implica los sentidos de emancipación social y política (Medina, 2016b), en donde uno de los significantes comunes se expresa a través de las ideas de “otra educación para otro mundo es posible”.

Hechos como el anterior no son aislados en la articulación de los procesos sociales en México y América Latina. Otra coyuntura relevante de este tipo lo significó el foro social mundial de 1999 en Porto Alegre, Brasil, cuyo lema era: “otro mundo es posible”. Dentro de las posturas emergentes de los colectivos académicos participantes en dicho encuentro, Escobar (2003: 51) hace referencia a la idea de crear una figura de contraparte, de lucha especular, que traza y construye formas alternas de pensamiento que generan “la posibilidad misma de hablar sobre ‘mundos y conocimientos *de otro modo*’”. De esta forma se declara una ruptura y otra apertura epistémica como paradigmas diferentes que comprometen al pensamiento mismo.

En este contexto, las *otras educaciones* en tanto movimiento pedagógico reconocen como principio político educativo el emplazamiento a las manifestaciones de injusticia social y cognitiva, al proponer la construcción de formas de inflexión crítica del pensamiento y sus condiciones de producción, reconociendo las improntas coloniales en los escenarios contemporáneos de nuestros países (Medina y Baronnet, 2013).

Las *otras educaciones* y los movimientos sociales: horizontes descolonizadores-teorización de lo político

El movimiento pedagógico de las *otras educaciones* plantea de modo explícito la necesidad de examinar los procesos de “colonialismo interno” (González, 2006 y 1965), una situación epistémico-histórica que se indaga para comprender y transformar las condiciones epistémico-políticas y sus consecuencias en diversos racismos, como la racialización de sujetos y conocimientos, hecho que involucra el reconocimiento de las alteridades radicales producidas en trayectos histórico-políticos del colonialismo en sus expresiones post-coloniales.

Las *otras educaciones* implican la condensación de movimientos sociales des/colonizadores que gestan, a su vez, la configuración del pensamiento social y pedagógico en países como Ecuador, Perú, Colombia, Bolivia, Brasil y Argentina. Por tanto, estamos ante la emergencia desde principios de este siglo de una corriente crítica y reflexiva de los procesos pedagógicos latinoamericanos, que señalan distintos horizontes de búsqueda cuya referencialidad se formula en la asunción de los terrenos de la otredad y la condición de lo posible que se deriva de la expresión “...otro mundo es posible... Otras educaciones... Pedagogías otras... Ejercicio y propuesta que se inscribe con diferentes líneas de pensamiento, pero articulados a la idea de un giro epistémico de/colonial” (Castro y Grofoguiel, 2007), por medio de otras vertientes como las “epistemologías del sur” (Santos, 2009), o aquellas que profundizan en la idea de la “descolonización” (Segato, 2007 y Rivera, 2010).

En este sentido, la concepción de la “otra educación” hace referencia a un momento del pensamiento pedagógico latinoamericano que reúne a un sinnúmero de actores sociales en torno a un movimiento social y pedagógico por la educación. Por su relevancia en el ejercicio genealógico propuesto, señalaremos tres referentes en México y Latinoamérica.

Para el caso de Colombia, Elizabeth Castillo y José Antonio Caicedo (2010), a partir de una amplia reflexión de las *otras educaciones*, en 2010, en el marco de las festividades del “bicentenario” (conmemorativas de la instauración de los estados-nación en Latinoamérica) señalan la importancia de reconocer y nominar a las *otras educaciones* como expresión de un conflicto de índole colonial, sustentada en

la idea misma de nación y de “escuela oficial”, como parte de la memoria política del continente y sus distintas connotaciones en los países de la región.

Siguiendo con Caicedo y Castillo (2015), estos autores aportan al dinámico movimiento pedagógico afrocolombiano a través de la cátedra de estudios afrocolombianos (CEA), a instancias de la ley 70 de comunidades negras de 1993, considerada en 2001 por el ministerio de educación para la definición de algunos lineamientos curriculares. Con base en este marco de referencia se han desarrollado propuestas de formación docente con el firme propósito de construir espacios que combatan lo que se ha denominado como “racismo epistémico escolar”. Esta iniciativa a partir de la diversidad epistémica y el pluralismo se ha convertido en uno de los ejes centrales de las *otras educaciones*.

En México, por su parte, esta concepción básicamente se vincula con tres núcleos de discusión: a) con los aportes en torno a los aprendizajes sociales en organizaciones civiles, como lo representa el trabajo de Ruiz (2010), titulado “*otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*”; b) se ha inscrito en el marco de las *otras educaciones*, el compromiso de dar cuenta del proceso de educación autónoma y las relaciones sociales del proyecto político del movimiento zapatista, como se analiza en el texto “Luchas muy otras: zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de chiapas” (Baronnet, Mora y Stahler, 2011); y en el de Baronnet (2012), autonomía y educación indígena, en el que se analiza el sistema educativo autónomo zapatista. C) también se encuentra el caso de la coordinadora nacional de trabajadores de la educación (CNTE), como movimiento social, traducido en movimiento pedagógico que plantea “*otra educación*”, a partir de sus exigencias comunales por construir propuestas alternativas como horizonte de posibilidad (Medina, 2018).

Conclusiones y aperturas. La *otra formación*: perfiles, ejes y tensiones en la discusión. Politizando la teoría

Las *otras educaciones* como campo de emergencia de las pedagogías surgidas de los movimientos sociales (indígenas y afroamericanos, campesinos, urbanos, magisteriales, laborales), se configuran a través de la compleja trama de las demandas y participación de las *educaciones populares* en el continente y sus imbricaciones con las pedagogías críticas e interculturales de carácter descolonizador.

A partir de la necesidad de comprensión de estos trayectos históricos y los contextos y relaciones que las producen, en tanto horizonte y posibilidad, surge la crítica y reflexividad política sobre las formas de reproducción de prácticas y relaciones coloniales, a su vez que se establecen núcleos problematizadores en el

terreno de la formación pedagógica requerida para gestar un pensamiento descolonizador mediante el ejercicio de distintas propuestas.

Cabe señalar que en Latinoamérica han cobrado disímiles rostros y relaciones los proyectos educativos y los complejos vínculos entre movimientos / con y desde / la educación, dado que: “(...) es importante distinguir los distintos proyectos de educación alternativa que a veces emergen de los propios movimientos sociales y en otras circunstancias las acciones colectivas organizadas en torno a los proyectos educativos tienden a articularse a movimientos” (Olivier, 2016: 34). Mientras, se da asimismo la emergencia de la participación de organizaciones sociales –amerindias y afroamericanas–, al igual que los movimientos magisteriales que se articulan a intensos movimientos sociales de base indígena y popular. Si bien aquí se tejen *alter-nativas situadas*, es importante reconocer su imbricación en la trama de *educaciones populares*, pedagogías críticas e interculturales, enlazadas a la complejidad de las propuestas pedagógicas de formación de los propios movimientos sociales contemporáneos. También se desarrollan causas y causas para la transformación de las circunstancias de injusticia a partir de las alteridades históricas.

Se trata de un ejercicio de construcción de “otro horizonte” de polifonías y memorias definido como las *otras educaciones*, que comparten diferentes elementos que caracterizan su perfil epistémico y gestan la potencialidad de comprensión de la sociedad, de otro conocimiento y de otra acción política, debido principalmente a que:

- Reconocen las necesidades de emancipación y conflicto cognitivo en su dimensión política e histórica inscritas en las demandas de los movimientos sociales, lo que genera y produce pedagógicamente aperturas descolonizadoras.
- Gestan y producen nuevas necesidades al “visibilizar” los procesos pedagógicos y oponerse a las “des/pedagogizaciones”, proponiendo acciones “geo/pedagógicas”, situadas y en lucha por re-conquistar los espacios sociales locales.
- Cuestionan las perspectivas de formación docente que a través del “minimalismo pedagógico” (Mejía, 2005) impiden la profesionalización y la construcción de nuevas prácticas docentes, excluyendo a los actores centrales, como las y los propios docentes, y el conjunto social que implica cultural y políticamente el acto de la formación en marcos histórico-políticos de proyectos sociales.
- Reflexionan sobre las relaciones coloniales entre cultura y poder, repensando los territorios educativos y escolares como espacios de disputa y de significación del mundo, por lo que la apuesta de “otros mundos posibles” implica la capacidad de crear la objetivación material de otras relaciones sociales, con base en nuevas espacialidades, reconociendo la imbricación con las formas de

crear subjetividades y corporalidades en otras formas epistémicas (pluralismos epistémicos).

- Construyen nuevas opciones de conocer y formar-se, a partir de nuevas opciones, de “otras maneras de investigar en educación y en pedagogía” (Medina, 2016a).

Como horizonte pedagógico heterogéneo que problematiza las prácticas y los espacios, con este esbozo y trazo de un perfil inicial de las *otras educaciones*, retornamos a nuestra pregunta inicial: ¿qué formación necesitamos para qué educación?, la cual nos exige una revisión teórica, crítica y epistémica de nuestras concepciones sobre formación y formación docente, de nuestros espacios y lugares de construcción de conocimiento, des/estabilizando las formas de pensamiento dicotómico y jerarquizante (por ejemplo la supuesta dualidad entre teoría-práctica). Como señalan Gualdieri y Vázquez (2017: 34), se requiere a partir del reconocimiento de estos movimientos sociales y pedagógicos que configuran fuertes movimientos epistémicos, analizar de manera crítica la propia concepción de formación, pues “...la educación sigue estando muy atada a la concepción de ‘dar forma’ a un único sujeto social, el ciudadano del estado moderno, deshistorizado y atravesado por las escisiones entre el pensar, el hacer y el sentir”.

Al respecto, es necesario generar propuestas de sistematización de experiencias, con base en diferentes núcleos de re/actuación sobre el mundo (Zémelman, 2007), en el reconocimiento constitutivo de las realidades y de nuestro papel objetivante, reconociendo las pluralidades de pensamiento y por tanto de pluralismo epistémico y multi-situado. Igual que comprender nuestros espacios y temporalidades de lo cotidiano como “zonas de experiencia” (Medina, 2016b), en tanto parte de nuestra formación que nos interpela en nuestras propias realidades traducidas en corporalidades geo/pedagógicas y contextualizadas, como rupturas epistémicas necesarias para “(...) Un aprendizaje colectivo y autónomo, una forma de pensar que aspira a *con-mover* nuestra propia cotidianeidad y prácticas (simbólicas y materiales), originando una lógica de razonamiento que permita situarnos ante la realidad” (Gualdieri y Vázquez, 2017: 34).

Los múltiples desafíos y los debates en la formación docente que nos plantean las *otras educaciones* frente a los horizontes políticos y las disyuntivas históricas resulta un hecho compartido entre las y los autores, dado que requerimos de la articulación de distintos actores sociales para promover una amplia convocatoria por el derecho a la educación pública, en donde las falsas dicotomías y polarizaciones entre educación autónoma, campesina, intercultural, popular, indígena-afro, sub/alterniza y racializa aún más a la supuesta concepción homogénea y divisoria de

una sola “escuela pública”. Debemos entonces ser capaces de continuar reflexionando y construir puentes ante este abigarrado contexto presente.

Finalmente, las transiciones actuales (2018-2019) del contexto mexicano resultan muy interesantes frente a las nuevas propuestas en materia de formación docente. Sin embargo, el problema radica en las condiciones de construcción de propuestas alternativas de formación de docentes desde los horizontes pedagógicos contemporáneos, en donde se requiere la problematización crítica de distintas tradiciones educativas en el marco de las teorías pedagógicas vigentes, como la educación popular, enfrentadas a las ideas de calidad, eficiencia, certificación y evaluación que han permeado el pensamiento pedagógico latinoamericano en las dos últimas décadas, una situación que implica un fuerte diálogo y construcción de nuevas relaciones en el campo educativo y pedagógico.

REFERENCIAS

- ALONSO, Jorge. (2006). *La otra campaña zapatista*, Cátedra CIESAS-UDG, <<http://www.catedraalonso-ciesas.udg.mx/content/la-otra-campa%c3%b1a-zapatista>>, consulta: 2 de julio, 2018.
- BARONNET, Bruno. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva lacandona de Chiapas*, México; Quito, Abya Yala.
- BARONNET, Bruno, Mariana Mora y Richard Stahler. (Coords.). (2011). *Luchas “muy otras”: zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, CIESAS/UAM-Xochimilco/UNACH.
- BUENFIL, Rosa Nidia. (2010). “Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político del discurso”, *Sinéctica*, núm. 35, pp. 1-17.
- CAICEDO, José y Elizabeth Castillo. (2015). “Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana: un acontecimiento de pedagogías insumisas”, Patricia Medina. (Coord.). *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, Juan Pablos editor, México, 2015, pp. 93-117.
- CASTILLO, Elizabeth. (2008). “Historia y memoria política de las otras educaciones”, *Revista educación y pedagogía*, núm. 52, pp. 9-12, <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9878/9075>>, consulta: 3 de julio, 2019.

- CASTILLO, Elizabeth y José Caicedo. (2010). “Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas”, *Nómadas*, núm. 33, pp. 109-127.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago y Ramón Grosfoguel. (Eds.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Universidad Central–IESCO–Pontificia Universidad Javeriana–Instituto Pensar–Siglo del hombre editores.
- CECEÑA, Ana Esther, Adriana Ornelas, Raúl Ornelas. (2002). “No es necesario conquistar el mundo, basta con que lo hagamos de nuevo nosotros hoy”, *Chiapas 13*, <<http://revistachiapas.org/no13/ch13.html>>, consulta: 3 de julio, 2019.
- ESCOBAR, Arturo. (2003). “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericana”. *Tabula rasa*, núm. 1, pp. 51-86.
- EZLN. (2008). *Convocatoria al primer festival mundial de la digna rabia. Comunicado del EZLN*, <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2008/09/15/comunicado-del-ccri-cg-del-ezln-comision-sexta-comision-intergalactica-del-ezln/>>, consulta: 2 de julio, 2018.
- GONZÁLEZ, Pablo. (2006). “Colonialismo interno (una redefinición)”, Atilio A. Borón, Javier Amadeo y Sabrina González. (Comps.). *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 409-434.
- GONZÁLEZ, Pablo. (1965). *La democracia en México*, México, Era.
- GUALDIERI, Beatriz y María José Vázquez. (2017). “¿Qué formación para qué interculturalidad? Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada”, *Boletín de antropología y educación*, año 8, (número 11), pp. 33-36.
- LARENTES DA SILVA, Adriano. (2018). “Paulo Freire, el INEA y la educación de jóvenes y adultos en México”, *Revista iberoamericana de educación superior*, volumen 9 núm. 24, pp. 173-188, <<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/268/992>>, consulta: 3 de julio, 2018.

- MEDINA, Patricia. (2016a). *Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural. Proyecto de investigación en proceso, área académica 5*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- MEDINA, Patricia. (2016b). “Zonas de experiencia. Subjetivación política, memorias disidentes. Una profesora de la CNTE”, *Tramas*, núm. 45, pp. 207-241.
- MEDINA, Patricia. (2018). “Movimientos sociales y educación. Resonancias desde México. *Polifonías*”, *Revista de educación*, año VII, núm. 12, pp. 169-205, <<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/medina.pdf>>, consulta: 3 de julio, 2018.
- MEDINA, Patricia, y Bruno Baronnet. (2013). “Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia”, en María. Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa, *Estados del conocimiento, Multiculturalismo y educación*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 299-324.
- MEJÍA, Raúl. (2005). “Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma”, *Nodos y nudos*, núm. 18, pp. 4-19.
- MEJÍA, Raúl. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: cartografías de la educación popular*, Colombia, Magisterio.
- OLIVIER, Guadalupe. (2016). “De lo político en la educación a la irrupción en los movimientos sociales”, en Guadalupe Olivier. (Coord.). *Educación, política y movimientos sociales*, Red mexicana de estudios de los movimientos sociales, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, pp. 19-45.
- RESTREPO, Eduardo. (2010). “Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones. Eduardo Restrepo”, en Richard Restrepo. (Comp.). *En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas*, Santiago de Chile, Universidad ARCIS/CLACSO, pp. 107-119.
- RIVERA, Silvia. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos aires, Tinta limón.

- RODRIGUES-BRANDÃO, Carlos. (2015). “Educación pública, educación alternativa, educación popular y educación del campo. Caminos y convergencias, desvíos y divergencias”, *Polifonías. Revista de educación*. año IV, núm. 7, pp. 21-68.
- RUIZ, Mercedes. (2010). *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*, México, CREFAL-UIA.
- SANTOS DE SOUSA, Boaventura. (2009). *Una epistemología del sur*, Buenos Aires, CLACSO-Siglo XXI.
- SANTOS DE SOUSA, Boaventura. (2010). “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes”, en Bonaventura Santos de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, pp. 31-84.
- SEGATO, Rita Laura. (2007). “Identidades políticas/alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global”, en Rita Laura Segato, *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 37-69.
- TORRES, Rosa María. (1998). “Nuevo papel docente. ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo?”, *Perfiles educativos*, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>>, consulta: 3 de julio, 2019.
- VILLORO, Luis. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WALSH, Catherine. (2009). “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: insurgir, re-existir y re-vivir”, en Patricia Medina. (Coord.). *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas política*, México, Universidad Pedagógica Nacional/ Plaza y Valdés, pp. 27-54.
- WALSH, Catherine. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo I. Quito, Abya-Yala.
- ZEMELMAN, Hugo. (2007). *Ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*, Barcelona, Antrophos.
- ZIBECHI, Raúl. (2008). “Los movimientos sociales como espacios educativos”, en Raúl Zibechi, *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*, México, Bajo Tierra/Sísifo Ediciones, pp. 29-37.

SABER SER COMO COMPETENCIA BÁSICA UNIVERSITARIA: ¿CÓMO ENSEÑAR A ENSEÑARLA?

ANNA BELYKH

Universidad Autónoma de Tlaxcala

MARIELA SONIA JIMÉNEZ-VÁZQUEZ

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Introducción

El *saber ser* es una de las cinco competencias básicas que se deben fomentar desde la educación en este nuevo siglo. Llegó a formar parte de los objetivos educativos gracias al trabajo de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). En su documento del 1972 se habla de una sola competencia básica –saber ser–, mientras que en 1996 se introducen tres saberes más, y en el marco del decenio de desarrollo sostenible 2005-2014 se agrega un quinto saber. En vista del carácter político y poco didáctico de un primer planteamiento del *saber ser*, y de la falta de clara diferenciación entre los distintos saberes en los documentos posteriores, se observa una gran disparidad en su interpretación aplicada por investigadores y docentes.

Puesto que se reconoce la importancia de un desarrollo integral de los agentes educativos desde la postura humanista, se dota de importancia la tarea de hallar una definición menos ambigua de un *saber ser* integral que permita su comprensión más homogénea y la aplicación hacia un mismo fin general, tanto en la formación del profesorado como en la práctica docente. Esta contribución se centra mayormente en el esfuerzo por brindar tal definición.

Para acotar el planteamiento de esta competencia existencial, se analizaron sus distintos componentes en los documentos pertinentes, se retiraron los elementos pertenecientes a otros saberes-pilares de la educación para el siglo XXI según las distintas oficinas de la UNESCO (1996, 2008) –saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber transformar– y se descubrió una gran afinidad de los elementos restantes con el concepto de la resiliencia. Por tanto, en lo consiguiente se discute brevemente el panorama del estudio de resiliencia y su potencial para la operacionalización, enseñanza-aprendizaje y evaluación del *saber ser* como competencia existencial en la educación superior contemporánea.

La línea de investigación sobre la resiliencia ha sido muy prolífica ofreciendo una gran variedad de planteamientos desde rutas de acción en caso de crisis hasta modelos completos para el estudio, desarrollo y evaluación de este fenómeno psicológico que desemboca en capacidades adaptativas en un medio cambiante y hasta cierto punto adverso. Entre los distintos modelos de la resiliencia se ubican dos grandes vertientes: una en la que se estudia al sujeto desde sus dimensiones cognitivas, emocionales, actitudinales o biológicas, y la otra que lo estudia en su contexto social y busca determinar las dinámicas entre el sujeto y su entorno que permiten una adaptación positiva tras un trauma o una adversidad (Villalba, 2003). A los dos planteamientos de este objeto de estudio en inglés les corresponde un término distinto: se le llama *resiliency* al estudio del individuo y su desarrollo y *resilience* al estudio de las dinámicas resilientes entre el individuo y su entorno social, frecuentemente definidas en otros idiomas como proceso resiliente (Julien-Gautier y Jourdan-Ionescu, 2015).

El acercamiento al proceso resiliente es más apropiado desde la sociología y psicología social con metodologías cualitativas de historia de vida y múltiples fuentes de información: un acercamiento que provee algunas estrategias puntuales a los psicólogos practicantes, pero deja poca materia para la planeación de clase al docente (el área de estudio es muy joven y aún no se han sistematizado lo suficiente los datos cualitativos). Por ello, en el presente análisis se recupera la perspectiva de resiliencia como estudio del individuo poseedor de un conjunto de rasgos personales desarrollables, ya que, además de contar con datos más organizados, es congruente con el enfoque áulico natural en el alumno como ente cognoscente en desarrollo.

El análisis comparativo de distintos modelos de *resiliency* permitió ubicar el más completo y el menos culturalmente sesgado (Peterson y Seligman, 2004) como el más apropiado para esta propuesta puesto que permite partir desde lo general para poderlo adaptar a cada cultura o contexto específico, traduciendo las virtudes en valores que la sociedad en cuestión, o incluso cada comunidad universitaria en particular busca fomentar.

Tras este primer acotamiento del saber ser para su comprensión en términos de virtudes, valores y fortalezas de carácter, planteamos un segundo acercamiento entre la teoría y la práctica para el estudio aplicado del *saber ser*: su conjugación en la persona del actor educativo como *yo sé ser*, en el cual asociamos cada uno de los tres elementos con un concepto proveniente de los recientes estudios psicológicos enfocados en el desarrollo personal socioemocional y valoral.

En conclusión, señalamos la necesidad de futuros estudios aplicados sobre la formación en el *saber ser* desde esta perspectiva en las aulas, la formación en la enseñanza y aprendizaje del saber ser así como en su evaluación que se vislumbra de naturaleza distinta a la del *saber hacer* o *conocer* que cuentan ya con una tradición de esquemas de evaluación basados en el desempeño.

***Saber ser* como objetivo educativo internacional: breve recorrido histórico**

El *saber ser* surge como término en el ámbito de políticas educativas internacionales gracias al trabajo de la comisión para la educación de la UNESCO cuya obra denominada *Saber ser: El mundo de la educación hoy y mañana* (UNESCO, 1972) con autores de tres continentes, experiencias de primera mano de 23 países articuladas en más de 350 páginas, aborda una gran variedad de temas todos orientados por cuatro grandes ejes rectores: solidaridad, democracia, desarrollo de potencial humano y educación continua a lo largo de la vida. El documento abarca una variedad de temas y reflexiones tan grande que no ha sido fácil trasladar sus conceptos al aula, sobre todo porque muchos de los aspectos mencionados no están al alcance de un docente en su aula, siendo el contenido de las asignaturas ampliamente decidido por las disposiciones institucionales, nacionales e institucionales.

A finales del siglo XX vieron la luz dos documentos más que acotaron en mayor medida el planteamiento del saber ser al incluirlo en una serie de saberes básicos para la educación en el nuevo siglo. Así, en 1998 diversas comisiones de la UNESCO compartieron sus reflexiones acerca de los retos que la educación a nivel mundial enfrenta en víspera del nuevo siglo. Reafirmando que la educación superior siempre ha sido un tipo de educación de fundamental importancia para el desarrollo sociocultural y económico de la humanidad, con demostrada “capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad”, la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI* plantea las especificidades del nuevo siglo en las que esta deberá enfocar mencionadas capacidades:

...dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que

jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y *asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad* más arraigadas. [...Para ello,] los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para *vivir en medio de la incertidumbre*, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad, [...] contribuir a proteger y consolidar los *valores de la sociedad*, velando por inculcar en los jóvenes los *valores* en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de *enfoques humanistas* (s.p., cursiva añadida).

Para poder alcanzar este objetivo, el mismo organismo ha planteado cuatro nuevos ejes rectores de la educación –los cuatro saberes– para enfrentar los retos del siglo XXI, nuevamente definido como lleno de adversidades e incertidumbre (UNESCO, 1996): saber ser, saber aprender/conocer, saber hacer y saber convivir. Así, en este documento el *saber ser* se redefine como proceso fundamental que recoge los otros tres pilares e implica desarrollar la propia personalidad, autonomía de juicio y responsabilidad personal.

Posteriormente, en el marco del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS) 2005-2014, fue añadido un quinto saber, el de transformarse y transformar a la sociedad. Impregnado por la urgencia de soluciones para la creciente población y ante graves daños al planeta, este saber se plantea como “conocimiento, las perspectivas, los valores, las destrezas/acciones necesarias para transformar a nuestra sociedad y así lograr la sostenibilidad del planeta” (UNESCO, 2008: 38). Este último documento también abona a la definición del saber ser como la indicación para los docentes, quienes “además de sentirse bien acerca de la labor que desempeñan, deben elogiar y validar a sus alumnos infundiéndoles de esta forma seguridad y autoestima, e inspirándolos a respetarse a sí mismos y respetar a los demás, y asumir plena responsabilidad por sus acciones” (UNESCO, 2008: 9).

Con base en estos documentos se puede concluir que las dimensiones de moralidad, valores y espiritualidad son transversales en la misión de la educación superior, así como en la definición de varios saberes. No obstante, para su operacionalización didáctica, estas dimensiones transversales requieren de un planteamiento más concreto y pueden hallarlo en la definición del saber ser, el cual debería ir más allá de una presencia docente benevolente y respetuosa para justificar el estatus de un saber céntrico cuyo fomento forma parte de los nuevos retos de la educación superior.

La propuesta de tal definición se expone en adelante en dos etapas principales. Primero, partimos de resumir maneras locales de entender el *saber ser* resultantes de estos planteamientos internacionales, y lo hacemos a nivel regional e individual en distintos ámbitos de la educación tras casi 50 años de haberse planteado el concepto. Todo ello apoya el argumento que la falta de claridad en el discernimiento de los pilares educativos incide en la falta de consistencia intersubjetiva en su comprensión. Segundo, se ofrece una alternativa para la interpretación del saber ser –más acotada, pero a la vez de mayor alcance formativo– construyendo así una base unificada para generar propuestas ante las diversas preocupaciones que los organismos internacionales expresan en relación con el *saber ser* y su fomento desde la educación.

Interpretaciones locales del *saber ser*

Hoy en día cuando se busca definir el saber ser como competencia en un ámbito educativo –el de la enseñanza de idiomas, por ejemplo, donde es parte del objetivo general de la asignatura– uno constata que esta competencia no ha sido claramente articulada para poder proceder desde un marco teórico y metodológico coherente. Se podría afirmar que en realidad ninguno de los pilares está definido teóricamente, pero el *saber hacer* y el *saber conocer* podrían equipararse con la división clásica de actividades en teóricas y prácticas, y el *saber convivir* se aborda desde el trabajo cooperativo y colaborativo –también llamado trabajo en equipo– desde que se planteó el *yo más uno* de Lev Vygotsky (1931).

A su vez, el *saber transformar* se ha definido parcialmente como trabajo social (UNESCO, 2008) y está presente en muchos programas universitarios como servicio social y programas de voluntariado (aunque se ve orientado a la transformación social dando por sentado que conlleva la transformación personal). Sin duda, se requiere mayor investigación y nuevos planteamientos en torno a los cuatro saberes mencionados, pero en el presente trabajo nos enfocamos en el *saber ser* al ser el más antiguo y aparentemente el menos claro de los cinco saberes.

El *saber ser* –cuando no se confunde con otros saberes y desde un acercamiento clínico enfocado en los defectos y desviaciones de la norma– se relega al consultorio del psicólogo escolar en caso de incurrir en faltas, o a escasas pláticas preventivas de concientización acerca de los peligros psicológicos existentes como el acoso escolar. Las escuelas normales no ofrecen una formación sólida en psicología, y aunque lo hicieran, hasta hace poco sería desde el ámbito clínico que a la luz de los últimos descubrimientos sobre el bienestar y rendimiento no aportan al desarrollo personal, aun cuando resultan ser efectivos en situaciones

de crisis (Pawelsky, 2017). Los retos del nuevo planteamiento positivo se presentan sobre dos vertientes: reenfocarse en las fortalezas en vez de defectos, y llevar esta práctica del consultorio psicológico a las aulas. Veamos lo que desde el nivel a) oficial, b) investigativo y c) aplicado se ofrece en este sentido para, a partir de ello, exponer una nueva propuesta para el desarrollo del saber ser por parte del docente.

A. Consejo de Europa sobre el saber ser

En los documentos oficiales de este órgano europeo, tras la definición general ambigua referida anteriormente, la descripción del *saber ser* se limita a algunas listas dicotómicas de rasgos de carácter, o variadas categorías tanto amplias como generales: actitudes, valores o solución de problemas, entre otras. Así, a manera de referencia se resume que el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Consejo de Europa, 2002, referido en adelante como el Marco), guía internacional para la impartición de idiomas extranjeros en todos los niveles educativos, incluyendo materias universitarias de tronco común, define el *saber ser* como: “la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas” (Consejo de Europa, 2002: 12).

Al establecer esta definición bastante amplia de la competencia *saber ser*, el Marco no va más allá de un esfuerzo por enlistar algunos rasgos de personalidad involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y lo hace a manera de una lista de antónimos, muy representativa de algunas actividades de vocabulario que se llevan a cabo regularmente en una clase de idiomas. Esta lista de elementos dicotómicos parece ser el resultado de una lluvia de ideas, sin organización ni estructura, que podría ser utilizada para encasillar a los alumnos, más no le proporciona al docente una base que facilite la operacionalización de la competencia para su desarrollo en el salón de clases. Este documento tan importante parece no ser capaz de dar respuestas concretas articuladas desde la lingüística y la didáctica, y el último planteamiento relacionado con la competencia *saber ser* que nos ofrece es mayormente mayéutico, sin respuestas definitivas ni provisionales:

El saber ser implica el desarrollo de una “personalidad intercultural” que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma. A este respecto, surgen importantes cuestiones éticas y pedagógicas, como, por ejemplo: ¿Hasta qué punto el desarrollo

de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito? ¿Cómo se reconcilia el relativismo cultural con la integridad ética y moral? ¿Qué factores de la personalidad facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua? ¿Cómo se puede ayudar a los alumnos a que aprovechen sus cualidades para vencer sus carencias? ¿Cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos? (Consejo de Europa, 2002: 104).

La primera de estas preguntas es contestada afirmativamente por la UNESCO de manera reiterada: uno de los nuevos objetivos es en efecto ayudar a los estudiantes en su crecimiento personal, en el desarrollo de su *saber ser*. Los investigadores también concuerdan en que las respuestas a todas estas preguntas son positivas, pero requieren respuestas concretas (Beacco, Castellotti y Chiss, 2018: 13); aquí argumentamos que tales respuestas se pueden hallar desde el estudio de la personalidad exitosa en la psicología. A continuación, se exponen dos casos de investigación psicoeducativa aplicada que tuvieron entre sus objetivos el desarrollo del *saber ser*. Al ser estos estudios recientes, demuestran que más de 40 años después de haberse planteado el desarrollo personal como objetivo educativo (UNESCO, 1972), y a pesar de seguir vigente en los planteamientos educativos de ese organismo, aún no existe mucha claridad en su definición, y por tanto, en su aplicación (sólo se abordará el planteamiento conceptual para los fines de este análisis).

B. Los investigadores sobre el saber ser

Barahona, Sánchez y Urchaga (2013: 247) definen el saber ser como el ámbito actitudinal de la personalidad –en congruencia con los documentos oficiales antes descritos– para enseguida ampliar esta noción inicial al plantear que debe ser trabajada desde la perspectiva de competencias actitudinales, personales y sociales entendidas como “disposición a saber estar, pensamiento crítico y autónomo, habilidades cooperativas y colaborativas”. Esta definición resulta contradictoria ya que sus elementos son en parte atribuibles a otros tres saberes del modelo. Desde su marco teórico, este trabajo de implementación institucional de los diversos conceptos de psicología positiva refiere una serie de estudios afines que comparten los mismos problemas conceptuales.

En otro proyecto universitario de desarrollo del *saber ser* para la sustentabilidad, este mismo concepto se define como una serie de capacidades, como es

relacionar valores/comportamientos desde el conocimiento de las creencias, valores y actitudes que subyacen en las relaciones que las personas tienen con su entorno;

reconocer los modelos éticos que impulsan la toma de decisiones y la realización de acciones relacionadas con el desarrollo sostenible; reconocer las propias creencias, valores y actitudes en torno a las cuestiones relacionadas con la sostenibilidad; mostrar empatía, compasión y solidaridad intra e intergeneracional; situarse ante los dilemas ético-ambientales y razonar y justificar sus posibles soluciones; la capacidad de auto-motivación hacia comportamientos coherentes con los valores de la sostenibilidad; construir una ética personal para la sostenibilidad; la capacidad de prever las consecuencias de las decisiones tomadas (pensamiento previsor); desarrollar el sentido de responsabilidad hacia las consecuencias de las propias decisiones y acciones (Aznar y Ull, 2009: 232).

Al igual que en el trabajo anterior, se nota la afinidad con el gran rango de temas abordados en 1972, pero en el marco de los cinco saberes dichos temas parecen mezclar el saber conocer y saber convivir con lo que podría entenderse como el *saber ser* propiamente. Ambos trabajos se basan en una serie de investigaciones anteriores que reflejan planteamientos similares del *saber ser*, por lo que se podría concluir que ese tipo de definiciones inter-sapienciales es común en el ámbito de investigación educativa.

C. Los docentes sobre el saber ser

Para sistematizar algunas definiciones del *saber ser* por parte de los docentes, realizamos una pequeña encuesta con el fin de profundizar el conocimiento y la práctica del mismo en dos instituciones mexicanas de educación superior, una pública y una privada. La entrevista se realizó con la participación de maestras de francés, materia donde el saber ser es un objetivo oficial de la asignatura: se entrevistaron seis profesoras (muestra censal, dos profesoras de la institución pública y cuatro en la institución privada), todas de género femenino, entre 36 y 46 años de edad, con entre 10 y 25 años de experiencia docente. Tres preguntas seleccionadas con sus respectivas respuestas se aprecian en la Cuadro 1. Cabe aclarar que la población de la encuesta se definió en el ámbito de idiomas como el único hasta el momento que tiene el imperativo didáctico de desarrollar el saber ser, el cual ya se encuentra reflejado en los materiales didácticos de las principales casas editoras de francés lengua extranjera, todos alineados al marco de referencia desde hace más de 10 años.

Como se puede apreciar en la cuadro anterior, al definir lo que para ellas representaba la competencia general del saber ser, tres maestras mencionaron el saber acercarse a una persona extranjera desconocida ya sea en la definición o en las

CUADRO 1

Saber ser desde la vista del docente

		<i>¿Cómo definirías la competencia saber ser?</i>	<i>¿Cómo la has trabajado en el salón de clase?</i>	<i>¿Cómo te gustaría trabajarla?</i>
Participantes por sector de su institución de educación superior	Público 1	Personalidad, actitud y forma de expresarse del estudiante y reaccionar ante los extranjeros.	Comunicación intercultural verbal y corporal.	Seguridad en sí mismos, ayudarles a ser más enérgicos, expresivos, extravertidos.
	Público 2	Habilidad para saber ser en una sociedad e interpretar su rol en diversos contextos y su actitud.	Saber establecer contacto. Aspecto cultural de los contenidos. El uso del “tú” y de “Usted”.	Me gustaría que no se espanten frente a la gente nueva, contribuir a su seguridad sin miedo a nadie.
	Privado 1	Conocer quién eres, tus habilidades, fortalezas y áreas de oportunidad para competir y actuar en conjunto.	Evitar memorización y tener presente quienes son al hacer cosas; es subjetivo y poco tangible.	Fomentar la solidaridad bien entendida, sensibilizar a la interdependencia social del ser humano. Ayudarles a verse como son y apreciar su propio potencial.
	Privado 2	Desarrollar una manera de ser frente a su trabajo y aprendizaje, poner sus objetivos y el trabajar hacia lograrlos.	No lo trabajo de manera directa, necesito tiempo a solas con el estudiante, al menos 5 minutos con cada quien. Sólo les pido que hagan lo que necesitan para cubrir las áreas de oportunidad que yo ubico.	Recrear algún escenario que les muestre la importancia que ellos tienen en su propio aprendizaje, confrontarlos a manera diferentes de fomentar tu aprendizaje, automotivarse.
	Privado 3	Conocer sus fortalezas y trabajarlas, cuáles son las debilidades y trabajarlas, pero sin centrarse en ello demasiado.	No lo he trabajado al 100% o no de una manera consciente, Pero sí recalco mucho la puntualidad, respeto, equilibrar el trabajo en equipo.	Ayudarles a identificar sus fortalezas y visualizar qué pueden lograr con ello en clase de idiomas y en su vida diaria incluso. En vez de enfocarse en 20 cosas en las que no somos buenas, ver las dos en las que sí lo somos.
Privado 4	Es algo que tiene que ver con tu personalidad, experiencias, cultura y lo intercultural. En idiomas tiene mucho que ver con lo intercultural. La diferencia con el saber hacer intercultural sería una perspectiva personal del docente, quizás. No sé si es algo que se pueda enseñar.	No de manera consciente, aunque al analizar seguro aparecería algo como trabajo sobre el saber ser.	En ser independiente, autónomo en el idioma y en los demás ámbitos. Ya lo hacemos pero falta mucho: para el uso del lenguaje y para su aprendizaje tanto del idioma como de su carrera y solución de problema que se les pueden presentar en la vida.	

Fuente: Elaboración propia con datos de Belykh (2019).

actividades que para ellas se relacionan con el saber ser (equivale al *saber hacer*), otras dos se centraron en la autorregulación del aprendizaje al describir actividades reales o deseables (*saber aprender*) y una de las maestras mencionó el saberse adaptar a una sociedad extranjera, lo cual es un *saber convivir*. Además, por un lado, se cuestionó la posibilidad de enseñar el saber ser, y por el otro lado, se vislumbró que al trabajar el saber hacer, podía desarrollarse el saber ser sin que se le enfoque directamente (sugiriendo dificultades prácticas para la planeación de clase relacionada con este objetivo).

En resumen, los tres ámbitos analizados muestran señales de confusión respecto al concepto estudiado. Al entenderlo como relacionado con los otros saberes, en el aula parece asumirse que un efecto indirecto de las actividades enfocados en estos es suficiente, sin que este tenga planteamiento, unidades didácticas ni evaluación propias del saber ser. Situación que necesita ser analizada y trabajada ya que es un saber de pleno derecho y no sólo un elemento transversal de aspiración de largo aliento dentro de los otros saberes esenciales.

Entonces, ¿qué es el saber ser y por qué escapa de la comprensión clara tanto de algunos investigadores educativos como de nuestras participantes que cuentan con estudios pedagógicos actualizados y años de experiencia docente? Nos parece que la situación es hasta cierto punto natural, ya que los documentos oficiales no son muy precisos y la formación docente no aborda esta competencia en medida mayor que lo hacen los documentos oficiales. Sin embargo, la definición de este saber no tiene que ser tan vaga tampoco: una gran afinidad con un concepto psicológico existente podría trazar los caminos a seguir en su comprensión y aplicación para las respectivas enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Interpretación del *saber ser* desde la psicología: acotar y personalizar

Aquí argumentamos que el saber ser no debería ser abstracto: en este mundo altamente cambiante y lleno de desafíos, un acercamiento posible es desde el paradigma de la resiliencia en su nueva acepción positiva que va de la mano con acción preventiva. Los documentos de la UNESCO ya asocian la educación con la resiliencia: “La educación es uno de varios mecanismos disponibles con los que cuentan los gobiernos y las comunidades para forjar la transformación social y, de este modo, crear sociedades más estables, equitativas y resilientes” (UNESCO, 2012: 38).

Puesto que no se establece una conexión más articulada, nos avocamos a fundamentar la relación directa entre el saber ser y la resiliencia. En efecto, si se

comparan los distintos aspectos de la resiliencia con las definiciones existentes del saber ser, se encuentran varias coincidencias como el contexto contemporáneo adverso, el papel de la educación para ayudar a lidiar con este, el dilema de la universalidad y aculturación de las medidas educativas, la deseable exitosa socialización y la autonomía del individuo, así como énfasis en la personalidad, y sobre todo en sus aspectos fuertes. Las respectivas referencias se exponen de manera sintética en el siguiente Cuadro 2.

CUADRO 2
Análisis comparativo de los conceptos saber ser y resiliencia

	<i>Saber Ser</i>	<i>Resiliencia</i>
Adversidad	<p>Los grandes cambios de nuestro tiempo ponen en tela de juicio la unidad y el futuro de nuestra especie, así como la identidad del ser humano. Las mayores amenazas no sólo son grandes desigualdades, privaciones y sufrimiento, pero también la posibilidad de una definitiva dicotomización de la raza humana en súper humanos y subhumanos, la cual nos llevaría a situaciones de conflicto y riesgo de des-humanización por parte de ambas partes opuestas. Y el daño que se haga a la naturaleza humana lastimara a todos los seres humanos (UNESCO, 1972).</p> <p>“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.” (UNESCO, 1996).</p> <p>“Dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y <i>asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad</i>” (UNESCO, 1998).</p> <p>“Los sistemas de educación superior <i>deberían: aumentar su capacidad</i> para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad” (UNESCO, 1998).</p>	<p>La resiliencia es definida como la capacidad de crecer desde la adversidad, en sus distintos aspectos. Así, Kotliarenko, Cáceres y Álvarez (1996) la definen como “conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana viviendo en un medio insano” (28). Rutter (1993) define la resiliencia como aquel proceso interno que deriva en las personas un obrar positivo y exitoso a pesar de vivir en situaciones de alto riesgo. Uriarte (2005) define la resiliencia en términos de “capacidad de ajuste personal y social a pesar de vivir en un contexto desfavorable y de haber tenido experiencias traumáticas”; en otras se define a la resiliencia como el proceso de “desarrollarse con normalidad [...] en un contexto desfavorecido y privado socioculturalmente” (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000), a pesar de haber experimentado situaciones conflictivas desde su niñez (Werner, 1984). Vanistendael (1995) afirma que la resiliencia es “una cualidad humana universal presente en todo tipo de situaciones difíciles y contextos desfavorecidos, guerra, violencia, desastres, maltratos, explotaciónes, abusos, y sirve para hacerlos frente y salir fortalecido e incluso transformado de la experiencia”.</p>

CUADRO 2. CONTINUACIÓN

	<i>Saber Ser</i>	<i>Resiliencia</i>
Educación	El desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo (Consejo de Europa, 2001). Los sistemas de educación superior <i>deberían</i> : [...] inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de <i>enfoques humanistas</i> . (UNESCO, 1998).	Los factores que ayudan a las personas a ser resilientes <i>suelen ser resultado</i> de determinadas <i>condiciones ambientales</i> que promueven su desarrollo (Henderson y Milstein, 2010: 26). Las escuelas pueden emplear estrategias para reforzar el desarrollo de la resiliencia (Henderson y Milstein, 2010: 37).
Universalidad	Reconcilia el relativismo cultural con la integridad ética y moral (Consejo de Europa, 2001: 104).	La noción de valores (personales y culturalmente influenciados) y virtudes (universales) como categorías de organización de fortalezas de carácter (Peterson y Seligman, 2004).
Personalización	Reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos (Consejo de Europa, 2001: 104).	El desarrollo de la resiliencia ayuda a los individuos a volverse exitosos y competentes a pesar de los riesgos en su ambiente, a través de enfoque en sus puntos fuertes (Henderson y Milstein, 2010: 21).
Socialización	Características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que facilitan una buena autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas (Consejo de Europa, 2001: 12).	La promoción de la resiliencia puede favorecer el desarrollo de competencias sociales, académicas y personales que permitan al estudiante salir adelante en la vida (Rutter, 1987).
Autonomía	El XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo (UNESCO, 1996: 17).	Personas resilientes tienen pensamiento crítico, capacidad de resolver problemas y de tomar iniciativa (Benard, 1991).
Personalidad	El estudiante oscila entre: <ul style="list-style-type: none"> • Introversión y extraversión; • Espíritu emprendedor e indecisión; • Actividad y pasividad; • Optimismo y pesimismo; • Personalidad con complejo de culpabilidad; • El miedo y la vergüenza, o la personalidad liberada de ellos; • Mentalidad abierta y mentalidad cerrada; • Grados de inteligencia (Consejo de Europa: 104-105). 	Las personas resilientes poseen: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de relacionarse; • Independencia; • iniciativa; • Humor; alta auto-estima; • Introspección; • Moralidad; • Pensamiento crítico (Werner y Smith, 1982).
Positividad	Puede ayudar a los alumnos a que aprovechen sus cualidades para vencer sus carencias (Consejo de Europa, 2001: 104).	Para cambiar, las personas deben tener el sentido de su propia eficacia. Deben creer y confiar en que tienen la fortaleza y la capacidad de hacer cambios positivos. (Henderson y Milstein, 2010: 38).

Fuente: Elaboración propia con datos de Belykh (2019).

Tras resaltar la gran afinidad semántica entre los dos conceptos, procedemos a desarrollar esta nueva definición del saber ser en términos de la promoción de rasgos resilientes en los agentes educativos. Como lo anticipamos en la introducción, un segundo momento de cristalización del concepto –mediante su interpretación estructurada– está relacionado con la personalización de este, o su conjugación lingüísticamente hablando: así, el *saber ser* de un agente educativo se traduce en el *yo sé ser* que tanto sintácticamente como conceptualmente se compone de tres elementos:

- I. Noción del *YO* en la psicología, noción de la identidad desde la triada de auto-concepto, auto-eficacia y auto-estima;
- II. Noción *SÉ* entendida como concepto de dominio que se aborda longitudinalmente como compromiso con metas personales a largo plazo, más *PUEDO AYUDAR A APRENDER A...* como acercamiento didáctico basado en el autoconocimiento;
- III. Noción del *SER* –un buen ser, desde luego– es central para la existencia de una persona (es precisamente por lo que nos autodenominamos seres humanos, no aprenderes humanos, haceres humanos, convivires humanos o transformares humanos) se aborda desde el *constructo* de la buena vida en su acepción de bienestar hedónico, eudaimónico, social y fisiológico.

En lo consiguiente detallamos los conceptos de identidad, dominio y buena vida desde la perspectiva psicológica, llegando a fundamentar la propuesta de enseñar el *saber ser* al estudiante al potenciar sus fortalezas, diversificar su auto-concepto, general un mayor compromiso y mantener el bienestar personal.

I. Yo: identidad de los actores educativos

Conforme al artículo tercero constitucional mexicano, la educación se compromete con “la orientación de la educación hacia el desarrollo armónico del ser humano, el patriotismo y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia” (Lacariere, 2009: 14). Tal desarrollo personal en la psicología ha sido abordado a través del concepto del *yo* y se entiende a través de la triada de identidad compuesta por autoconcepto, autoestima y autoeficacia (Páez *et al.*, 2005). Mientras que la autoeficacia es la expresión numérica de la evaluación de los distintos elementos del autoconcepto (por tanto, puede estar implícita en la operacionalización de este), la autoestima ha recibido severas críticas de parte de algunos investigadores estadounidenses por fomentar insana competencia en las escuelas (Neff, 2003; Neff, 2011; Gilbert y Irons, 2005). Aquí

se argumenta que el *yo* como identidad del agente educativo puede acotarse al autoconcepto definido como el autoconocimiento y la autodefinición estructural de su personalidad que asume un individuo. Algunos autores realizaron estudios que permitieran relacionar los tres elementos de identidad con el concepto de la resiliencia y llegaron a una conclusión similar: Cardozo y Alderete (2009) señalan que el autoconcepto es la variable que más eficazmente predice la resiliencia en la población estudiada, por tanto, resulta apropiado incluirlo en esta conjugación del saber ser desde la resiliencia.

En su definición, el autoconcepto reúne las representaciones individuales acerca de los aspectos intra- e interpersonales del carácter, así como pertenencia grupal y roles sociales en las que uno se desempeña (Barrantes-Brais y Ureña-Bonilla, 2015). Páez *et al.*, (2005), han señalado que, aunque el autoconcepto se desarrolla naturalmente con la edad, no se debe obviar la importancia de un autoconcepto conceptual y lingüísticamente desarrollado, apuntando hacia el potencial de su esclarecimiento cognitivo para el desarrollo de recursos personales resilientes:

La complejidad del auto-concepto hace referencia a las diferentes facetas de atributos en los que una persona se representa a sí misma. Las personas que tienen varios roles probablemente tendrán imágenes de sí más variadas. [...] Existe evidencia de que las personas que tienen un autoconcepto más diversificado o complejo enfrentan mejor el estrés (18).

Es de destacar que, si desde un contexto de la clase universitaria no siempre se tiene el alcance para diversificar los roles sociales de los estudiantes, sí se puede contribuir a la diversificación del autoconcepto a través de un estudio dirigido hacia el aspecto intrapersonal del mismo. Desde el paradigma resiliente, Rosario (2014) en su estudio ha sugerido explorar la relación de la resiliencia con los distintos conceptos de la psicología positiva. Por otro lado, Peterson y Seligman (2004) –fundadores de la psicología positiva– trazan grandes analogías entre los factores resilientes y fortalezas de carácter, señalando gran potencial de su clasificación para los estudios de resiliencia. Por ello, puede resultar pertinente enfocar el *yo* desde la perspectiva positiva de la construcción de la resiliencia con sus propias virtudes y fortalezas.

Una de las clasificaciones de virtudes y fortalezas es de la autoría de Peterson y Seligman (2004), quienes encabezaron un gran estudio de textos religiosos y filosóficos de muchas partes del mundo ubicando los elementos transversales y clasificándolos en seis virtudes y 24 fortalezas. Una fortaleza es un rasgo, una característica psicológica que se manifiesta en la personalidad de un ser humano a lo largo del tiempo en diversas situaciones. Además, señalan que las fortalezas son

medibles y adquiribles, lo cual hace que el modelo sea apropiado para el ámbito educativo el cual trabaja a partir de este supuesto.

Sin ser esta la única clasificación, posee la clara ventaja ante otros modelos de la resiliencia (Mandala de Wolin y Wolin, 1993; Rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein, 2010; Modelo triárquico de Grotberg, 2006; Mapa de la resiliencia de Forés y Grané, 2012; La casita de la resiliencia de Vanistendael y Lecompte, 2002; La bicicleta de la resiliencia Forés y Grané, 2012) debido a su carácter universal al estar basada en el análisis de distintas culturas, corrientes filosóficas y religiosas, lo cual permite resolver el dilema entre las exigencias internacionales y la necesidad de la personalización y adaptación cultural al realizar la evaluación de los participantes en el marco de un modelo universalmente validado.

Aunado a esto, cabe destacar que un inventario de fortalezas de carácter que operacionaliza la resiliencia como rasgo y no proceso, se presta a intervenciones psicopedagógicas para la superación personal en la búsqueda de la construcción de la resiliencia y de un *yo* fortalecido ante eventuales adversidades de diversas índoles. A pesar de no ser exento de algunas críticas (Gancedo, 2007), en su totalidad este enfoque tiene mucho potencial para contribuir a la formación de un buen ciudadano, justo, agradecido, constructivo, proactivo y con una visión del mundo optimista y esperanzada, y este es el gran ideal detrás de la actividad educativa que se piense integral y empoderadora.

II. Sé: constancia y dominio de competencias para la vida, como condición para un puedo ayudar a aprender.

El saber ser abordado desde la perspectiva de la formación docente obliga a considerar el saber desde dos aspectos: el saber propio del docente, y su papel en la construcción del saber respectivo por parte del estudiante. Por ello, este apartado aborda en una primera instancia el *sé*, y en segunda, el *entonces puedo ayudar a aprender*.

i.) Así, adicionalmente al saber transversal relacionado con el *yo* y sus fortalezas, se puede analizar un saber longitudinal que permita un desarrollo armónico del saber ser a lo largo de la vida. Este acercamiento al “sé” de nuestro “yo sé ser” podría interpretarse como conocimiento, es decir cognitivamente como parece suceder en el caso todos los pilares, por lo que hay elementos cognitivos en su interpretación: estamos en la era donde el conocimiento es el recurso más valioso, por ello a veces sesgamos nuestra comprensión del saber en este sentido. Pero al analizar qué significa saber *ser* en particular, el enfoque sapiencial se ubicaría más en el aspecto existencial de sabiduría, perspectiva, voluntad y manejo de emociones para una manera de ser constructiva, en constante desarrollo con

motivación, pasión y perseverancia. Estos son los elementos que más allá de un saber cognitivo y describen al ciudadano ideal del siglo XXI que plantean los documentos de la UNESCO.

Esta visión del aspecto volitivo dentro del proceso educativo ha sido estudiada en la literatura y educación informal desde mediados del siglo XIX y se ha basado en las historias de jóvenes de clase baja que llegaban a tener éxito socioeconómico en la vida a pesar de sus circunstancias adversas, demostrando tener eso que en inglés denominaron *grit* (Ris, 2015). *Grit* es la perseverancia, pasión y constancia en el avance hacia grandes objetivos de vida –unos a largo plazo– hasta alcanzarlos. Lo destacable es que desde su origen el término fue aplicado a personas de escasos recursos, pero fue utilizado en el ámbito de educación informal con hijos de personas de clase alta, quienes por afluencia de recursos humanos y materiales carecían de dicho impulso de voluntad, y a quienes se les buscaba inculcar que no había que dar por sentado la continuidad de ese estatus privilegiado (*idem*).

El concepto fue menguando en su uso después de la segunda guerra mundial gracias a un relativo bienestar económico y una significativa disminución de desigualdades en los Estados Unidos, y recientemente tuvo un nuevo auge como respuesta a adversidades que tanto se señalan desde los documentos de la UNESCO y la investigación de la resiliencia. Es ahora que el concepto fue científicamente acuñado, gracias al trabajo de un equipo de investigación encabezado por la Dra. Angela Duckworth (Duckworth *et al.*, 2007).

El constructo *grit* consta de dos factores: interés consistente y esfuerzo perseverante. Se podría definir como el uso inteligente de su potencial con enfoque en un plan de vida. Un plan puede ser llevado a cabo o quedarse en estatus de propósito de año nuevo en función de la cantidad de interés y esfuerzo recibe. *Grit* es el motor que se requiere para dirigir todos los demás saberes y conocimientos que se adquieren en la escuela hacia una meta y asegurar que se alcance. Aunque esta voluntad y sentido de rumbo generalmente ya la tienen los estudiantes universitarios (y por ello ya conforman la élite intelectual del país al recibir educación superior), los estudios demuestran que incluso en personas de alto desempeño no se observa el efecto plafón donde el *grit* esté en su máxima expresión (Duckworth y Quinn, 2009).

Aunque este concepto tampoco está exento de críticas por su componente de consistencia de intereses, la cual en sociedades colectivistas varía en función de las necesidades comunitarias (Datu, Yuen y Chen, 2016), los elementos de esfuerzo y metas personales a largo plazo son altamente pertinentes para construir y lograr una buena vida y –¿por qué no?– una carrera exitosa. Incluso desde un punto de estadísticas, los departamentos de seguimiento a egresados y educación continua de los establecimientos educativos tienen por objetivo rastrear y potenciar tales

trayectorias exitosas. Considerando que a través del concepto de *grit* podemos sembrar lo necesario para que dichas trayectorias sean más continuas y ascendentes (lo que se relaciona con una mayor satisfacción vital y profesional: Anaya y Suárez, 2006; Jiménez y Camacho, 2017), su fortalecimiento tiene cabida en el desarrollo del *saber ser*.

ii.) En cuanto a la consecuencia profesionalmente habilitante del *yo sé* plasmada en *entonces puedo ayudar a aprender*, es esencial señalar que en vista del acercamiento contemporáneo constructivista hacia la adquisición del saber en el aula y hacia el papel del docente como guía en ese proceso, surgen dos aspectos importantes: el primero es que la mayoría de los docentes en servicio no han estudiado bajo el sistema constructivista y por ello muchas veces se están apropiando de él conceptualmente pero no de manera experiencial. Así, el descubrimiento del *yo* alrededor de los conceptos del planteamiento anterior podría constituir una oportunidad de mayor acercamiento vivencial hacia el constructivismo educativo y reforzar sus conceptos. A su vez, es importante no precipitarse y asumir que por llevar a cabo actividades de autoconocimiento con los profesores no se puede asumir que con ello ya se les capacitó para el desarrollo del *saber ser*. Únicamente se habrá cumplido con el requisito mínimo para empezar a elaborar las estrategias de enseñanza en este ámbito, las cuales se tendrán que ir construyendo de manera artesanal en cada clase.

El segundo aspecto es que muchas de las actividades relacionadas con los conceptos de fortalezas personales provienen de ámbito de *coaching*, y hay que tener cuidado en su adaptación para el trabajo en el aula. No es posible importar tal cual las estrategias de *coaching* al salón de clase ya que son altamente intuitivas, afectivas y generalmente se trabajan por casos. En el aula de idiomas podemos llegar a tener hasta 40 alumnos, debemos cumplir con el contenido curricular y trabajamos desde una planeación y estrategia didáctica de trabajo cognitivo altamente colaborativo. No se pretende que el profesor se vuelva *coach* o psicólogo, por tanto, es indispensable adaptar los datos provenientes de otras áreas de conocimiento a la didáctica de idiomas.

Por ello, se sugiere adaptar las actividades regulares al enfoque en fortalezas, conllevando efectos positivos multidimensionales desde las etapas tempranas de su aplicación como lo demuestran algunas evidencias provenientes de la investigación valorativa (Fry, 2017; Grieten *et al.*, 2018). En el marco del acercamiento accional en clases de idiomas, el cual invita a orientar toda actividad didáctica hacia la realización de tareas reales en la vida cotidiana (Beacco, Castellotti y Chiss, 2017), una orientación hacia las fortalezas y desarrollo de los propios rasgos resilientes concordaría muy bien con la previamente mencionada orientación hacia el desarrollo humano armonioso y prosocial.

Ahora, para poder aterrizar la enseñanza de fortalezas en un aula, es necesario definir el nivel de desarrollo de estas y equiparlo con el nivel taxonómico de la materia donde se pretende incorporar. Como referente taxonómico del desarrollo de fortalezas personales sugerimos utilizar el único planteamiento cognitivo de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) que consta de cuatro capacidades susceptibles de ser desarrolladas de la más sencilla hasta la más compleja en el orden presentado: capacidades para la percepción y expresión; capacidad de canalizar estados emocionales actuales (propios y ajenos) para rendimientos óptimos posibles; capacidad de conocer emociones y estados emocionales, entender su desarrollo y utilizar dicho conocimiento para planeación estratégica; y capacidad de regulación activa de estados emocionales propios y ajenos en función de las necesidades del contexto.

Este modelo organiza en orden ascendente las distintas capacidades que corresponden al dominio inteligente de las emociones. Aquí argumentamos que la misma lógica se puede emplear por analogía para el desarrollo de todas las fortalezas al igual que para la inteligencia emocional y social, y se puede entretrejer con las temáticas de distintas asignaturas de tronco común. Por ejemplo, regresando al ejemplo de la materia de lengua extranjera, se podría hacer equiparando su complejidad cognitiva con el nivel del idioma extranjero entrelazando objetivos lingüísticos y existenciales en la planeación de clase. Una presentación tentativa de la inscripción del desarrollo de fortalezas en los cursos de idioma básico a intermedio se visualiza en la siguiente Cuadro 3 (aquí se hace alusión a la enseñanza de francés, pero puede aplicar a cualquier idioma).

CUADRO 3

Ejemplos de actividades para el fomento de fortalezas por nivel de idioma y capacidades de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, 1997

	<i>A1: reconocer y describir las fortalezas en su entorno diario</i>	<i>A2: facilitar buen desempeño en sociedad y en el trabajo con base en fortalezas</i>	<i>B1: entender las fortalezas ajenas y su rol en las dinámicas sociales</i>
<i>Vocabulario</i>	Vocabulario de las fortalezas, sinónimos, antónimos; epítetos relacionados.	Verbos relacionados con la práctica de las fortalezas, su nominalización; conectores lógicos.	Términos frecuentes en el ámbito de divulgación científica relacionada con las fortalezas.
<i>Gramática</i>	Conjugación de verbos <i>être</i> y <i>avoir</i> , concordancia en género y número, partitivos.	Conjugación de verbos de los tres grupos.	Concordancia en plan de pasado; conjugaciones de verbos irregulares.
<i>Comprensión escrita</i>	Lectura de descripciones de personalidad desde las fortalezas.	Leer consejos para entrevista de trabajo, CV y carta de motivos, enfocar los tres en sus fortalezas.	Lectura de artículos de divulgación científica y analizar su lógica y veracidad; historias de vida.

CUADRO 3. CONTINUACIÓN

	<i>A1: reconocer y describir las fortalezas en su entorno diario</i>	<i>A2: facilitar buen desempeño en sociedad y en el trabajo con base en fortalezas</i>	<i>B1: entender las fortalezas ajenas y su rol en las dinámicas sociales</i>
<i>Comprensión oral</i>	Escuchar autodescripciones de personas francófonas con enfoque en cualidades y defectos personales.	Escuchar consejos de <i>coaches</i> en entrevistas laborales, recuperar fortalezas y analizar si se tienen y cómo desarrollarlas.	Escuchar videos sencillos de eminencias del área explicando nuevos hallazgos o aspectos teóricos.
<i>Producción escrita</i>	Describir sus fortalezas o las de un personaje público.	Ejemplificar las fortalezas que más atraen/funcionan. Describir las que les gustaría tener al egresar.	Polemizar una fortaleza desde su pertinencia en algún contexto cultural particular.
<i>Producción oral (monólogo)</i>	Describir las fortalezas de un excelente maestro y ejemplificarlas.	Grabar un video de 3 fortalezas explicando por qué pueden ser cruciales para el buen desempeño en su carrera.	Argumentar en un video cuál es la fortaleza más importante en tu país y cómo influye en cómo se vive en él.
<i>Producción oral (diálogo)</i>	Platicar sobre las fortalezas que tendría su pareja ideal y porqué esas en particular.	Realizar la entrevista de empleo con preguntas capciosas sobre la personalidad (porqué elegirlo a Usted antes que a otros; tres puntos fuertes, etc.).	Teorizar sobre la fortaleza más importante en Francia/México y defender su punto de vista ante el compañero/jurado.

Fuente: Elaboración propia con datos de Belykh y Jiménez-Vásquez (2018).

Esta propuesta es tentativa y abierta a contribuciones de docentes en función de sus contextos y objetivos específicos. Las materias de historia, literatura y filosofía también ofrecen un campo de acción fascinante sobre el desarrollo del saber ser. Pero lo mismo se puede decir de las materias de especialidad en cualquier carrera, donde un enfoque en fortalezas personales más relevantes puede realizarse por el docente en el ejercicio de su libertad de cátedra, una vez que esté formado en las fortalezas y entiende las dinámicas que pueden favorecer el desarrollo de estas en sus estudiantes. Discutido el *yo* y el *sé* procedamos al último componente de la frase *yo sé ser*.

III. Ser: felicidad, o llevar una buena vida

Por último, la interpretación del *ser* se basa aquí en el estudio de bienestar, felicidad y caminos para lograrlos del Dr. Seligman, quien tras varios estudios formula el modelo estático del bienestar humano que denomina PERMA por las letras iniciales de sus componentes los cuales constituyen, según el autor, el conjunto

de factores que influyen en el nivel de felicidad o bienestar individual (Seligman, 2002). Recientemente tanto en la teoría como en la medición de esta articulación de bienestar se ha agregado la categoría salud como un factor influyente. En el nombre del modelo en inglés en ocasiones aparece como PERMA-V, en su adaptación al castellano que aquí se propone bajo las siglas CRECER ya se incluye orgánicamente, como se detalla en la Cuadro 4.

CUADRO 4
Modelo de bienestar PERMA-V castellanizado

Elementos en español	Elementos de PERMA-V en inglés y su explicación
Compromiso	<i>Engagement</i> : se trata de un compromiso personal con generar en su vida el mayor número posible de situaciones de experiencias óptimas con alto grado de involucración en la solución de distintos problemas en los que las habilidades del individuo están a la altura del reto, pero al mismo tiempo requieren su máximo esfuerzo (<i>flow</i> de Csikszentmihalyi, 1990).
Relaciones positivas	<i>Relationships</i> : alude a las relaciones positivas y dedicación de tiempo para su desarrollo incidiendo en mayor nivel de bienestar percibido.
Emociones positivas	<i>Positive emotions</i> : se refiere a la potenciación de emociones positivas en el pasado, presente y futuro.
Con salud	<i>Vitality, health</i> : satisfacción con la salud física en general y comparada con las personas de la misma edad y género.
Eficacia/logro	<i>Accomplishment</i> : significa constante ajuste y reformulación de metas que nos motiven a seguir adelante.
Rumbo de vida	<i>Meaning</i> : hace referencia al lugar en el mundo y al sentido de vida construido mediante la concepción y realización de objetivos más allá del beneficio propio.

Fuente: Elaboración propia con datos de Belykh (2019) y Seligman (2012).

Este modelo se destaca por combinar elementos de bienestar hedónico (disfrute), eudaimónico (sentido), social (relaciones) y fisiológico (salud), todos muy importantes para un *saber ser* en el mundo actual. Su articulación con el elemento central del apartado anterior, *grit*, es muy importante para prevenir el agotamiento mental tan común en la generación de los Millennials que solemos tener en nuestras aulas (Petersen, 2019), asegurando así que se transite de manera saludable psicológicamente hacia las grandes metas de la vida.

Estos distintos aspectos del bienestar personal se inscriben en un panorama amplio de la construcción de la propia felicidad conceptualizado como un camino que consiste en lograr primero una vida placentera llena de gratificaciones; segundo, una vida virtuosa potenciando sus fortalezas; y, por último, cerca de la

cima de este gran monte que escalamos en búsqueda de una buena vida, se encuentra el llevar una vida significativa con propósito (Seligman, 2002).

Es en la segunda parte del camino a la felicidad que el autor ubica las herramientas para la construcción de la resiliencia desde acercamientos estructural y dinámico: las virtudes y fortalezas corresponden al autoconcepto, o la comprensión de los componentes del *yo*. El marco procesual del desarrollo del *saber ser* –incluyendo su máxima expresión– sería entonces el camino del bienestar con creciente complejidad, el cual, va del *saber disfrutar* (comprensión funcional del *yo*), pasa por *saber entender* el sentido de estar aquí y ahora (comprensión sistémica del *yo*) para culminar con enfocar el disfrute y el entendimiento en un *saber contribuir* con un propósito para el bien común superior al *yo* (comprensión prospectiva del *yo*).

El camino a la buena vida con el bienestar personal multidimensional pasa por el desarrollo de la resiliencia y continúa más allá, así como lo plantean los pensadores de las políticas públicas en la educación a nivel internacional, por lo que también resulta apropiado en este planteamiento para los aprendizajes a lo largo de la vida.

A manera de cierre: enseñar, aprender y evaluar el yo sé ser

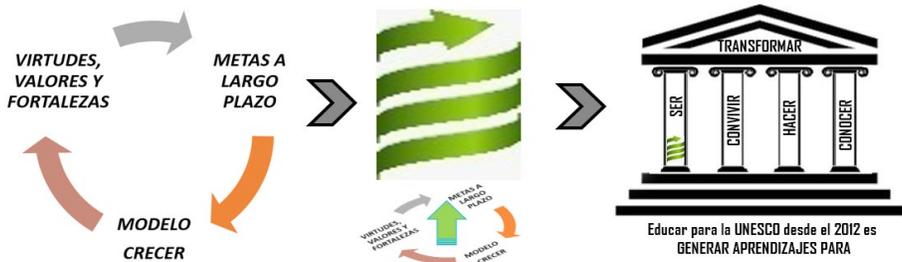
En resumen, sugerimos que el desarrollo del *saber ser* en el marco de educación formal consista en tres elementos que orienten tanto los objetivos de enseñanza-aprendizaje como su evaluación. Un elemento –YO– son las actividades enfocadas en el autoconocimiento con énfasis en las fortalezas personales, valores y virtudes, así como medios de introspección para el desarrollo de estas con base en los objetivos personales, definiría los contenidos de enseñanza-aprendizaje para un saber ser más resiliente. El marco de su evaluación debería tomar en cuenta no sólo la expresión de fortalezas, sino que también las metas vitales y el bienestar. En este sentido, un segundo elemento –SÉ– tiene que ver con el compromiso con metas de largo aliento brindando congruencia en las distintas modalidades en las que expresamos nuestra personalidad: pensamientos, actitudes y comportamientos. Un tercer elemento –SER– es un marco de bienestar que debe estar presente en cualquier actividad de crecimiento y desarrollo personal, orientando su óptima presentación y asimilación personal como criterio de evaluación de los aprendizajes.

De esta manera, a un lado de la evaluación propia de las fortalezas, necesitan evaluarse las dinámicas de *grit* y bienestar que acompañan el desarrollo de recursos resilientes en este planteamiento, velando por respuestas positivas y adaptativas a los procesos de introspección y eventual autocrítica que pueden llegar a ser

desafiantes. Además, en este proceso tendría que encontrar cabida la individualidad y diversidad, ya que tanto el punto de partida como el de llegada sería diferente para cada estudiante, y ese es el punto: la meta de una educación integral e inclusiva no es “formatear” a los estudiantes hacia un único perfil de egreso si no aprovechar la diversidad para aprender más a la vez de capacitar a cada estudiante para enfrentar adversidades e incertidumbres desde sus propias fortalezas, bienestar y aprecio por la diversidad en su entorno (OIE-UNESCO, 2018).

Estos tres elementos pueden constituir un ciclo en espiral ascendente representando el desarrollo de la competencia *saber ser* del agente educativo en términos de autoconocimiento, congruencia y bienestar personal en sus distintos ámbitos, como se representa en la Figura 1. Cabe mencionar que aquí representamos el saber transformar como cierto resultado de acumulación de masa crítica de competencias relacionadas con los otros cuatro pilares, necesarias para aprender a transformar, ya que para ser un agente de transformación se requeriría saber conocer, hacer, convivir y ser a la vez, encausando estos saberes para un bien común global, ya sea desarrollo sostenible u otro gran objetivo pertinente en el momento histórico dado.

FIGURA 1
Desarrollo del saber ser a través del yo sé ser



Fuente: Elaboración propia.

La presente propuesta de articulación teórica del *saber ser* desde la perspectiva psicológica daría una clara referencia del qué trabajar, cómo y para qué hacerlo. Es pertinente destacar que, al vislumbrar una propuesta de enseñanza-aprendizaje del saber ser, reivindicamos nuevamente la importancia de su evaluación formativa y cualitativa sin reducirla a la expresión cuantitativa del rendimiento académico, el cual nunca ha sido un objetivo educativo en sí y no es más que un indicador a considerar en las rutas de mejora. Es por ese error de categorización que algunos estudios de la resiliencia no muestran relación directa entre cualidades personales de los actores educativos y ese indicador numérico. Así, aunque

se reporta la relación existente entre cierto tipo de adversidad (factores de riesgo) y la mejora de rendimiento académico (Villalta, 2010), la relación directa entre los factores de la resiliencia y el rendimiento académico se reporta como débil (Álvarez y Cáceres, 2010) o incluso inexistente (Alonso *et al.*, 2016). Una vez que se logre articular claramente el desarrollo del *saber ser* resiliente en el aula, y se establezca una evaluación formativa adecuada que acompañe dicho desarrollo para un bienestar del estudiante, brindándole apoyo en los procesos motivacionales y cognitivos durante y después de la educación formal, se podrán enfocar futuras investigaciones de corte más cuantitativo en la variación de indicios numéricos asociados a dicho trabajo.

Un desafío de comprensión por enfrentar –una vez consolidado científicamente el presente planteamiento del *saber ser*– sería un entendimiento preciso y argumentado de la dinámica de interacción entre los saberes-pilares de la educación para el siglo XXI, y cómo favorecer las tendencias de interacción que más fomenten empoderamiento y florecimiento humanos en sociedad, donde nuestras mayores fortalezas permitan enfrentar eficazmente nuestros más grandes retos y resolver definitivamente nuestros problemas en orden de su prioridad y en términos del bien común planetario. Todo ello a través de una secuencia de experiencias óptimas, en una sociedad donde cada uno encuentre su lugar desde el que pueda contribuir al bienestar humano individual y social equilibrando sus capacidades con la urgencia y complejidad de situaciones por regular.

REFERENCIAS

- ALONSO, Ruth, Yadira Beltrán, Rosario Máfara y Zulema Gaytán. (2016). “Relación entre rendimiento académico y resiliencia en una Universidad Tecnológica”, *Revista de Investigaciones Sociales*, vol. 2, núm. 4, pp. 38-49.
- ÁLVAREZ, Leonardo y Laura Cáceres. (2010). “Resiliencia, rendimiento académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Bucaramanga (Colombia)”, *Psicología Iberoamericana*, vol. 18, núm. 2, pp. 37-46.
- ANAYA, Daniel y José Manuel Suárez. (2006). “La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 2, pp. 541-556.
- AZNAR, Pilar y María Ull. (2009). “La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad”, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 219-237.
- BARAHONA, María, Antonio Sánchez y José Urchaga. (2013). “La psicología positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de competencias vitales en la Educación superior”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 6, núm. 4, pp. 244-256.
- BARRANTES, Kristi y Pedro Ureña. (2015). “Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 17, núm. 1, pp. 101-123.

- BEACCO, Jean, Véronique Castellotti y Jean-Louis Chiss. (Coords.). (2018). *L'altérité en classe de langue : Pour une méthodologie éducative*, Paris, Didier.
- BEACCO, Jean-Claude, Véronique Castellotti y Jean-Louis Chiss. (Coords.). (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle: La perspective du Conseil d'Europe*, Paris, Didier.
- BELYKH, Anna. (2019). *Resiliencia e inteligencia emocional para el saber ser del estudiante. Estudio comparativo en educación superior*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- BELYKH, Anna y Mariela Sonia Jiménez-Vásquez. (2018). *Saber ser: ¿cómo enseñar a enseñarlo?*, ponencia en el III Congreso Internacional AFIRSE, 2018.
- BENARD, Bonnie. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective Factors in the family, School and Community*, San Francisco, Wested Regional Educational Laboratory.
- CARDOZO, Grisela y Ana Alderete. (2009). "Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia", *Psicología desde el Caribe*, vol. 23, pp. 148-182.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Nueva York, Harper & Row.
- DATU, Jesus, Mantak Yuen y Gaowei Chen. (2016). "Grit and determination: A review of literature with implications for theory and research", *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, vol. 27, núm. 2, pp. 168-176. <doi:10.1017/jgc.2016.2>.
- DUCKWORTH, Angela y Patrick Quinn. (2009). "Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S)", *Journal of Personality Assessment*, vol. 91, pp. 166-174, <<http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/Duckworth%20and%20Quinn.pdf>>, consulta: 12 de enero, 2019.

- DUCKWORTH, Angela, Christopher Peterson, Michael Matthews y Dennis Kelly (2007), “Grit: Perseverance and passion for long-term goals”, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92, núm. 6, pp. 1087-1101.
- FORÉS, Anna y Jordi Grané. (Eds.). (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentido, propuestas y experiencias*, Madrid, Narcea.
- FRY, Ronald. (2017). *Leading positive change through appreciative inquiry*, <www.coursera.com>.
- GANCEDO, Mariana. (2007). “Virtudes y Fortalezas: el revés de la trama”, *Psicodibate. Psicología, Cultura y Sociedad*, vol. 7, pp. 67-80, <<https://dialnet.unirioja.es/>>, consulta: 12 de enero, 2019.
- GILBERT, Paul y Chris Irons. (2005). “Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking”, en Paul Gilbert. (Ed.). *Compassion: Conceptualizations, research and use in psychotherapy*, pp. 263-325, London, Routledge.
- GRIETEN, Styn, Frank Lambrechts, René Bouwen, Jolien Huybrechts, Ronald Fry y David Cooperrider. (2018). “Inquiring into appreciative inquiry: A conversation with David Cooperrider and Ronald Fry”, *Journal of Management Inquiry*, vol. 27, núm 1, pp. 101-114, <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1056492616688087>>, consulta: 12 de enero, 2019.
- GROTBERG, Edith. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*, Barcelona, Gedisa.
- HENDERSON, Nan y Mike Milstein. (2010). *Resiliencia en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- JIMÉNEZ, Mariela y Manuel Camacho. (2017). “Satisfacción con el trabajo docente en escuelas secundarias generales. Un estudio de trayectorias profesionales”, en Ángel Díaz. (Coord.), *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*, ISSUE Educación, pp. 225-283.
- JULIEN-GAUTIER, Francine, y Colette Jourdan-Ionescu. (Coords.) (2015). *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation*, Québec, Livres en ligne

du CRIRES, <<http://lel.crires.ulaval.ca/public/resilience.pdf>>, consulta: 12 de enero, 2019.

KOTLIARENKO, María, Irma Cáceres y Catalina Álvarez. (Eds.) (1996). *Resiliencia: Construyendo en adversidad*, Santiago, Chile, CEANIM.

LACARRIERE, José Luis. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.

LUTHAR, Suniya, Dante Cicchetti y Bronwyn Becker. (2000). “The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work”, *Child Development*, vol. 71, núm. 3, pp. 543-562.

MAYER, John y Peter Salovey. (1997). “What is emotional intelligence?”, en Peter Salovey y David Sluyter. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, pp. 3-31. Nueva York, Basic Books.

NEFF, Kristin. (2003). “Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself”, *Self and Identity*, vol. 2, pp. 85-102.

NEFF, Kristin. (2011). *Self-compassion: the proven power of being kind to yourself*, Nueva York, William Morrow.

OEI y UNESCO. (2018). *Iberoamérica inclusiva. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*, <<https://www.oei.es/uploads/files/news/Education/1213/guia-inclusiva-esp-5.pdf>>, consulta: 12 de enero, 2019.

PÁEZ, Darío, Elena Zubieta, Sonia Mayordomo López, Amaia Jiménez y Silvia Ruiz. (2005). “Identidad: Autoconcepto, autoestima, autoeficacia y locus de control”, en Darío Páez Rovira, Itziar Fernández Sedano, Silvia Ubillós Landa y Elena Zubieta. (Coords.), *Psicología social, cultura y educación*, capítulo 6, pp. 125-194.

PAWELSKY, James. (2017). *Specialization in positive psychology foundations*, <www.coursera.com>, consulta: 12 de enero, 2019.

PETERSEN, Anne. (2019). “How Millennials Became The Burnout Generation”, *Buzz Feed News*, 5 de enero, <<https://www.buzzfeednews.com>>, consulta: 12 de enero, 2019.

- PETERSON, Christopher y Martin Seligman. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*, Washington, D.C., American Psychology Association.
- RIS, Ethan. (2015). “Grit: A short history of a useful concept”, *Journal of Educational Controversy*, vol. 10, núm. 1, artículo 3.
- ROSARIO, Fernando. (2014). *Bienestar psicológico, resiliencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer ciclo de una universidad privada de Lima metropolitana*, Tesis de magíster, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de Psicología.
- RUTTER, Michael. (1987). “Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms”, *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 57, pp. 316-331.
- RUTTER, Michael. (1993). “Resilience: Some conceptual considerations”, *Journal of Adolescent Health*, vol. 14, núm. 8, pp. 626-631.
- SELIGMAN, Martin. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, Nueva York, Free Press.
- UNESCO. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, París, Ediciones UNESCO, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>>, consulta: 12 de enero, 2019.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*, Santillana, Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>, consulta: 12 de enero, 2019.
- UNESCO. (2008). *Educación para el desarrollo sostenible. Aportes didácticos para docentes del Caribe*, Santiago, Chile, Salesiano Editores.
- UNESCO. (2012). *La educación para el desarrollo sostenible en acción. Instrumentos de aprendizaje y formación N4*. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf>>, consulta: 12 de enero, 2019.

- URIARTE, Juan. (2005). “La resiliencia. Una nueva perspectiva en la psicopatología del desarrollo”, *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, núm. 2, pp. 61-80.
- VANISTENDAEL, Stefan. (1995). *Como crecer superando los percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra: Oficina Internacional Católica de la Infancia, BICE.
- VANISTENDAEL, Stefan y Jacques Lecomte. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*, Barcelona, Gedisa.
- VILLALBA, Cristina. (2003). “El concepto de resiliencia. Aplicaciones en la intervención social”, *Psychosocial Intervention*, vol. 12, núm. 3, pp. 283-299.
- VILLALTA, Marco. (2010). “Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social”, *Revista de Pedagogía*, vol. 31, núm. 88, pp. 159-188.
- VYGOTSKY, Lev. (1931). *Historia de desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, Moscú, Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.
- WERNER, Emmy. (1984). “Resilient children”, *Young Children*, vol. 40, núm. 1, pp. 68-72.
- WERNER, Emmy y Ruth Smith. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*, Nueva York, McGraw-Hill.
- WOLIN, Steven y Sybil Wolin. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*, Nueva York, Villard Books.

Tercera parte
Interrogantes en torno
a la formación en educación

FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.
¿EL DEBATE CONTEMPORÁNEO SOBRE SU SENTIDO BUSCA
PRIORIZAR CRITERIOS DE MERCADO PARA ORIENTAR
LAS ACCIONES EN MATERIA EDUCATIVA?

LUIS MANUEL JUNCOS QUIANÉ

Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

CLARISA CAPRILES LEMUS

Universidad Pedagógica Nacional

A manera de introducción: Algunos aspectos del debate sobre el sentido que se le imprime a la formación de profesionales de la educación en estos tiempos

En la actualidad se habla profusamente y en diferentes espacios sobre la necesidad de transformar y enriquecer la educación. Lo anterior no se circunscribe únicamente a los espacios académicos donde estos temas son atendidos por especialistas que han estudiado la cuestión durante décadas, la discusión se observa también en los medios de comunicación y diversos espacios públicos. Quizá un ejercicio interesante a realizar –pero que rebasa las posibilidades de este trabajo– sería estudiar las trayectorias del debate en torno a lo que podríamos llamar la *educación escolarizada o institucionalizada* (Illich, 1974) y sus efectos en la derivación de políticas de formación de profesores.

Es evidente que esa tarea nos rebasa, no obstante, lo que sí podemos hacer es identificar algunas de las líneas más generales del debate que está vigente, sus sentidos u orientaciones y la manera en que estos rasgos se pueden recuperar para redefinir las medidas adoptadas sobre la acción educativa, en los diferentes espacios nacionales, ocurrida durante las últimas dos décadas en México.

Por otro lado, las temáticas que sí se discuten son diversas, pero al mismo tiempo, presentan rasgos comunes de manera que resulta sorprendente observar

cómo, de manera regular, se arriba a la misma conclusión: los resultados obtenidos por la *educación institucionalizada* no dejan satisfecho casi a nadie. Decimos que son tan diversas porque se agrupan en temas como la profesionalización de los enseñantes, los procesos de evaluación, los diseños curriculares, las asignaciones de recursos presupuestales, los procesos de gestión educativa y escolar, así como la calidad de los resultados obtenidos, entre otros muchos temas.

Decimos, al mismo tiempo, tan comunes porque también podemos apreciar lugares de arriba similares: esquemas de trabajo que siguen operando con escasos o nulos resultados, la prevalencia de procesos de corrupción y simulación, una definición poco clara y, la mayor parte de las veces, ambigua en las emisiones discursivas de los responsables de la gestión del sistema educativo, ello aunado a las dificultades experimentadas en diversos espacios de la cadena de mando para comprender con mayor claridad *los sentidos* que están detrás de los mensajes emitidos por las autoridades educativas, altos niveles de improvisación e incertidumbre respecto de las acciones que buscan coadyuvar a que las actuales reformas ocurran de manera efectiva, entre otros aspectos más.

El papel del sentido y la orientación de la acción educativa

Para abordar de manera inicial el tema, nos parece pertinente recuperar la aseveración de Sacristán (2013) a propósito de las *orientaciones y sentidos* del discurso que subyace en el direccionamiento de las acciones educativas:

No es la verdad de los temas que trataremos lo que nos interesa, matizando eso de *la verdad*, pues nos movemos en un mundo de incertidumbres. Nos interesan los significados, *el sentido* que tienen para nosotros y para los demás los conceptos y, sobre todo, cuál es el efecto de adoptar una versión particular de sentido. [...] Las creencias que se elaboran, bien individualmente o de manera colectiva, acerca de la sociedad o de cualquier aspecto importante de la misma –como lo es la educación– y se reproducen en la mente de cada uno y en el conjunto de la sociedad en general, constituyen un aspecto o un rasgo esencial de la realidad social. Es decir, lo que se piensa acerca de la educación, una vez que *se consolida como visión dominante, da lugar a una ideología o narrativa que nos proporciona una determinada manera de enfrentarse a ella* (Sacristán, 2013: 19-20).¹

Avanzando su argumento sugiere que, así como hay diversas formas de pensar la educación, hay también modos de quererla, de poseerla. Esa expectativa o es-

¹ Cursivas nuestras.

peranza se constituye como una fuerza que motiva y moviliza la acción, son pulsiones conformadas como componentes no cognitivos de la acción y encargadas de poner a los sujetos en marcha (Sacristán, 2013: 20).

Ya con anterioridad Guttman (2001), a juego de formular lo que denomina una *teoría política de la educación*, se pregunta acerca de los propósitos de la educación y propone que, posiblemente, la manera más frecuente de responder esa pregunta sea con el *enfoque relativista* el cual implica una estrecha relación de la educación con las leyes y los principios de gobierno:

Y comenzamos, naturalmente, preguntándonos cuáles deberían ser los propósitos de la educación: ¿qué clase de personas debería intentar crear la educación humana? Quizás la respuesta más frecuente a esta pregunta sea relativista. “Los ciudadanos de un Estado deben ser educados siempre en consonancia con la Constitución de su Estado”, argumentó Aristóteles “Las leyes de la educación *deben ser relativas* a los principios de gobierno”, señaló Montesquieu, como lo hicieron Durkheim y muchos teóricos sociales contemporáneos. [...] La educación debe ser guiada por los *principios* (y no las prácticas) de un régimen. El relativismo educativo es conservador, pero no en el sentido estrecho de mantener el *statu quo*, sino en el sentido amplio de apoyar los sentidos sociales existentes. El problema de reforzar la crueldad y la injusticia a través de la educación surge cuando los principios (y no las prácticas) de una sociedad apoyan la crueldad y la injusticia (Guttman, 2001: 38-39).

De esta manera se pone sobre la mesa la presencia de una *ideología* y una consecuente *narrativa dominante*. Para el caso de México es posible reconocer la instauración de una perspectiva que pretende organizar y definir diversos ámbitos de la acción pública de acuerdo con los criterios que dicta la *lógica del mercado*, la cual se ha constituido, desde la década de los ochenta del siglo xx, como un elemento que da *sentido y orientación a los principios de gobierno*, marcando así la pauta del *peculiar relativismo educativo* promovido en el país.

Por otro lado, Tapia Uribe (2001), al preguntarse sobre las posibilidades de la escuela como herramienta para pensar, participar y trabajar, refiere tres enfoques clásicos para el estudio de la relación educación-trabajo: el de la *teoría de la funcionalidad técnica de la educación*, el de la *teoría sociopolítica de la educación* y la *teoría de la segmentación de mercados*. Como es de esperarse cada enfoque enfatiza diferentes aspectos en relación con el papel que juega la educación para el mundo del trabajo, pero bajo distintos referentes de lectura.

El caso es que existe un especial interés por el estudio de esa relación. Suponemos que se debe a la sabida importancia que tiene el trabajo en nuestra sociedad; no obstante, en la actualidad el tema cobra especial relevancia, tal parece que *todo*

lo educativo debe girar en torno a las posibilidades productivas y laborales que es capaz de generar, tal asunto adquiere un peso relevante en un país como México donde se ha promovido, a toda costa, promover el uso de *criterios de mercado* para orientar las acciones en un amplio espectro de temas de la vida social, en ese plano se puede reconocer un pragmatismo inmediatista, además de un marcado desdén respecto de profundizar sobre las orientaciones filosóficas del hecho educativo.

Ante los elementos arriba expuestos se derivan varios cuestionamientos, uno de los principales se refiere a saber. ¿En qué medida para el diseño de propuestas de formación docente se toma como base un debate profundo (filosófico y epistémico) sobre el sentido que se le quiere imprimir a la educación en México?; por otro lado, nos preguntamos ¿los actuales encargados de delinear dichas propuestas asumen como necesario ese debate o muestran una actitud de desdén sobre estos aspectos al considerarlos obvios?, en consecuencia con lo anterior ¿cómo se conforma, entonces, la visión dominante, ideología o narrativa de la que habla Sacristán (2013)? Y, finalmente, ¿ha sido dejado de lado u olvidada, intencionalmente, la realización de un debate de fondo sobre el sentido de la educación constituida por y para el Estado mexicano en aras de privilegiar la prevalencia de un enfoque de mercado?

Es debido a lo aquí descrito que se hace necesario identificar las principales líneas de la discusión en torno al sentido de la educación y, en consecuencia, reconocer la manera en que estas definiciones se hacen presentes en la perspectiva que perfila la formación de los profesionales de la educación, así como el papel que juegan las autoridades gubernamentales responsables y los actores estratégicos involucrados en tales procesos.

Consideraciones sobre las orientaciones teóricas y conceptuales del hecho educativo

El debate en relación con las orientaciones, sentidos o fines que se le han atribuido a la educación en los diferentes espacios donde ésta ocurre es largo y complejo. No obstante, nos parece fundamental recuperar un conjunto de consideraciones teóricas e históricas en torno a ese debate que, al mismo tiempo, habilite la posibilidad de identificar algunos elementos o rasgos que deben ser considerados en la actual discusión sobre el tema educativo y su posible influencia en estos tiempos.

Empezaremos por decir que el fenómeno social llamado *educación* ocurre en diversos espacios, regularmente institucionalizados como la familia, la iglesia, la fábrica y, por supuesto, la escuela; pero ¿cuál es el origen etimológico del concepto *educación*?, ¿ha cambiado *el sentido* que le asignamos al concepto en los últimos tiempos? Y, entonces, ¿qué efecto tiene la idea que se tenga sobre el hecho educa-

tivo para determinar las propuestas en la formación de docentes? Nos parece que este debate no está dentro de los intereses que guían los trabajos de la cúpula de *policy makers* (hacedores de política pública) que se han encargado de orquestar las reformas al sistema educativo, es más, consideramos que se dan por sentado (se perciben como obvios) varios aspectos de esta discusión, ante una enorme ignorancia del grupo de tecno-burócratas que se han encargado de promover la *calidad al sistema educativo*, según lo mandata la Constitución mexicana a raíz de la última reforma ocurrida entre 2012 y 2013.

Para ahondar en tal debate nos parece oportuno recuperar la excelente revisión realizada por Doval Salgado (1979) sobre el origen del término educación. De acuerdo a su explicación, nos encontramos frente a un neologismo que:

A tenor de lo anteriormente expuesto, la palabra *educación* [neologismo aparecido en la lengua castellana documentada a principios del siglo xvii, pero cuyo uso debió extenderse ya a finales del xvi como sinónimo de “crianza”, “instrucción” y “doctrina”, y que hubo ver correr más de tres largos siglos para hacerse con la hegemonía semántica y léxica que hoy disfruta frente a sus fuertes rivales del pasado (21)], procede del término latino EDUCATIONEM, atestiguado desde poco antes de Cicerón por Santo Tomás y por Vives, por citar solo dos ejemplos (Doval, 1979: 120).

A partir de este señalamiento identificamos que el uso de la palabra educación se difundió el siglo posterior a la conclusión de la Edad Media y se asocia a tres aspectos relacionados con asuntos que desbordan lo que ahora definiríamos como *lo escolarmente instituido*: implica la *crianza* en el espacio doméstico, la *instrucción* en los espacios habilitados para la *formación en el desempeño de algún trabajo* u oficio, y la *enseñanza del dogma religioso* en el espacio eclesial. De cualquier manera parece aludir a un proceso ligado al desarrollo del individuo en algún ámbito de su existencia. Ante lo aquí señalado nos podemos preguntar de nueva cuenta ¿qué significa eso de la hegemonía semántica y léxica que hoy disfruta el término?, ello implica profundizar y reconsiderar el sentido del latinismo antes referido, en ese plano tenemos que:

A su vez, EDUCATIONEM, a juzgar por su tardía aparición, sería un deverbativo de *ēdūcāre*, más reciente, a su vez que su hermano *ēdūcĕre*, y procedentes ambos de *dūcĕre*, por simple composición el segundo que, al significado de “conducir” añadía los sesgos de origen y dirección del proceso que le venían dados por la preposición *ex-*, y por composición y derivación del sufijo *-ā-* del primero, sufijo que a los rasgos de origen y dirección añadiría el de larga duración (común, por otra parte, al proceso de crianza nutrición y al de crianza formación del niño) (Doval, 1979: 121).

Aquí aparece otro dato relevante: su vinculación a la noción *conducir*. Este *sentido* es extraordinariamente relevante pues, aún ahora, resulta muy influyente en la definición de las acciones educativas, ordenadas por la estructuración de procesos previamente diseñados, orientados hacia la conducción de los aprendizajes y como una práctica ampliamente difundida en los espacios escolares.

Respecto al anterior señalamiento, llama la atención, de nueva cuenta, la orientación hacia la palabra *crianza* en dos sentidos: nutrición y formación del niño. Así pues, podemos decir que tal concepto se asocia en su origen a los procesos primigenios en el desarrollo del individuo. En la sociedad contemporánea parte de dichos procesos, debido a la dinámica social existente, ocurren en el ámbito del segmento dedicado a la *educación básica* en el espacio escolar. Una de las posibles razones de esta circunstancia es la incorporación masiva de las mujeres al espacio laboral en la segunda parte del siglo xx, ello provocó que procesos asociados a los primeros momentos de la crianza –como identificar conductas de riesgo, hablar correctamente o aprender y usar los protocolos básicos para el desempeño en la vida social, sólo por dar algunos ejemplos– que antes se encontraban al resguardo del espacio doméstico, hayan sido transferidos y encargados, cada vez más temprano, al espacio educativo escolarizado.

De este primer conjunto de ideas derivamos, en principio, que la educación es un proceso circunscrito al más temprano espacio en el desarrollo de la vida del ser humano, es más, en nuestra opinión se constituye como un asunto de vital importancia para él. Ello ocurre porque, a diferencia de otras especies del mundo animal que pueden sobrevivir de manera independiente a los progenitores al poco tiempo de nacidos,² el individuo humano requiere de un largo periodo de atención y cuidado para llegar a ser independiente: un bebé humano recién nacido moriría si no se le prodiga la atención necesaria para conservar la vida y, entonces, como parte del paquete de esos cuidados, se encuentra la educación –por supuesto, en el sentido de conducción, guía y crianza– en relación a diversos aspectos necesarios para su funcional³ desenvolvimiento en la sociedad que lo recibe. Es por esta razón que consideramos el acto educativo como un *hecho vital* para el ser humano.

Cabe aclarar que Doval Salga discute con varios autores el uso simplista y con poca profundidad de las raíces latinas *ēdūcāre* y *ēdūcĕre*. En ese sentido, al

² E incluso en algunos casos, como el de las tortugas marinas, son depositados en huevo y dejadas antes de nacer por la madre, resultando un prodigioso fenómeno la manera en que los individuos recién nacidos, sin más recursos que lo contenido en su código genético, deben conseguir llegar al mar y salvar la vida de un conjunto de depredadores, no obstante este hecho es un ejemplo de que el individuo humano se encuentra en una condición muy diferente.

³ Utilizamos la palabra *funcional* a propósito porque al revisar los sentidos de la educación, se abre un debate sobre el *carácter funcional de la educación*, carácter discutible, pero adelantamos que la educación, en varios sentidos, debe necesariamente ser funcional, el asunto es en qué sentido debe serlo.

hurgar más profundamente polemiza con quienes los asumen de manera ligera (Nassif, 1958; Hubbert, 1968; Debesse, 1971; Castillejo, 1977; citados por Doval Salgado, 1979: 115-116) al señalar que ambos vocablos latinos son términos complementarios.

El latinismo *ēducāre* se refiere, en su origen, a criar, nutrir, alimentar y se vincula a la idea de *acrecentamiento desde afuera*, lo cual es el esquema básico típico que retoma la educación tradicional basada en el esquema de heteroeducación y que alude a un cierto vacío el cual hay que llenar desde el exterior. Por otro lado *ēducēre* se asocia a sacar, llevar, *conducir desde adentro hacia afuera* y, por tanto, hace referencia a crecimiento interno, típico de la acción educativa que pone atención en la actividad central del educando o auto educación (Doval, 1979: 15). Tomando en cuenta el origen etimológico, su uso en lengua castellana y el proceso social que históricamente resignifica el vocablo educación, se pueden resumir tres rasgos que lo caracterizan:

En consecuencia, la etimología de la palabra parece invitarnos a inducir en sus orígenes tres rasgos característicos: el de *conducir desde afuera*, habida cuenta no sólo de los paralelismos que el verbo latino *dūcēre* guarda con sus congéneres indoeuropeos, sino también de los propios ideales del pueblo latino: la conformación a la norma, a los mores, a la personalidad modal más que al respeto a la naturaleza del niño; *el de llevar de un estado* (físico, mentalético, social...) a otro de grado superior; y, finalmente, *el del largo período* que ese proceso supone, frente a otros procesos más rápidos, como el de “extraer”, “hacer nacer” de la partera, para cuya actividad el léxico latino usará simplemente el verbo *ēducēre* (Doval, 1979: 121).

Nos parece muy ilustrador el pasaje anterior respecto de la posible direccionalidad que adquiere el concepto de educación, ello nos permite hacer algunas anotaciones más al respecto. Estas ideas sobre la dirección en que ocurre el proceso educativo –de adentro hacia afuera, de afuera hacia adentro o en ambas direcciones– las consideramos muy significativas para identificar algunos rasgos del debate educativo, por lo menos en *dos sentidos*.

El primero se refiere al carácter universalmente positivo que se le confiere al conocimiento, debido a que permite la conexión del pensamiento –aspecto interno– con la realidad que le circunda –aspecto externo–. Esta idea al paso del tiempo derivó, por asimilación, en el carácter positivo y universal de la educación pues supone –no sin razón– que el conocimiento y los saberes producidos provienen de aquella, mediante el aprendizaje que ocurre en el espacio formalmente instituido para esa función –la escuela– y, entonces, como un hecho deseable socialmente, origen y base de las virtudes humanas.

En segundo lugar, para analizar la formulación de argumentos en el desarrollo de diversos enfoques sobre la producción del conocimiento y la metodología, los cuales han sido reivindicados posteriormente en la formulación de métodos educativos y propuestas pedagógico-didácticas, sobre todo las que apelan a la confianza de lo que el sujeto posee en su interior para potenciarlo y desarrollarse al extraerlo, es decir, que depositan su confianza en la naturaleza positiva del sujeto.

Desde nuestra óptica, el conjunto de razonamientos aquí expresados están conectados con las perspectivas sobre cómo se producen conocimientos y desarrollan capacidades en los sujetos, es decir, tiene que ver con filosofía del conocimiento y la epistemología. Podríamos decir que esta cuestión nos remite a un antiguo debate que tiene su origen en la filosofía clásica griega transferido, en un primer momento, a la escolástica medieval⁴ y, posteriormente, al discurso de la modernidad capitalista a través del cual su efecto ha llegado hasta nuestros días.

Es entonces propicio recordar, brevemente, las aportaciones de Sócrates referidas a la mayéutica, un método que implicaba realizar una reflexión interior para llegar a una determinada conciencia de sí mismo mediante el cuestionamiento constante, siendo el conocimiento sinónimo de virtud y la ignorancia sinónimo de maldad (Picardo y Escobar, 2002: 17). Su perspectiva indica, además, que el arribo al conocimiento es resultado de la búsqueda de la verdad, mediante el uso de la duda para reconocer errores y rehacer los razonamientos, en ese sentido: “El Método Socrático se puede definir en dos modos distintos pero complementarios: como proceso dialógico y como proceso lógico racional interno, esta última acepción parte del principio de que la persona debe conocerse a sí mismo” (Picardo y Escobar, 2002: 18).

Con relación a ello el pensamiento de Platón continúa y adiciona algunos elementos más a las ideas de su maestro. En esa línea y siguiendo a Sócrates, Platón considera que la esencia o explicación de las cosas reside en la conciencia o reflexión interior de la persona que, a su vez, es capaz de traducir la realidad material en una realidad concebida mediante conceptos e ideas, parte de esa noción es el reflejo de las sombras que el sujeto percibe –nos referimos al famoso *Mito de la Caverna*– lo cual implica que el ser humano está acostumbrado a vivir entre sombras, perdiendo el sentido entre lo verdadero y falso, generando un conocimiento superficial.

Es precisamente en este punto donde destaca el *papel de los sentidos* en la construcción conceptual de la realidad y como un medio de acceso al conocimiento

⁴ No debemos olvidar la recuperación de Platón y Aristóteles como principales referentes para emitir juicios filosóficos en la alta y baja edad media en pensadores como Agustín de Hipona y Tomás de Aquino que realizaron una fusión de la filosofía de la Grecia clásica y del pensamiento cristiano de la época.

del mundo –la relación con el exterior– aunque no con la fuerza que le asignará Aristóteles más tarde y también John Locke (padre del empirismo inglés) más cercano a nuestros tiempos. Desde la perspectiva de Platón, lo que se percibe es sólo la sombra del mundo real que está contra la luz y a espaldas del observador, sin embargo, cuando el hombre logra liberarse de sus amarras es capaz de ver la luz y caer en cuenta de que, poco a poco, pasará de la oscuridad a la luz que representa la verdad (Picardo y Escobar, 2002: 20).

Esta alegoría ha sido ocupada en multiplicidad de ocasiones, una de ellas la podemos ver reflejada al referir la conclusión de la edad media –oscuridad– y la llegada la luz con el arribo de la modernidad capitalista que contribuyó a la fundamentación de *la perspectiva racionalista*. El argumento platónico se completa con sus ideas sobre educación, afirmando que se trata de una tarea para perfeccionar el espíritu, dedicada a la enseñanza de las ciencias, las artes y a la educación física, de esta manera la educación busca la armonía entre cuerpo y espíritu –lo sensible y lo inteligible respectivamente–, esta idea es congruente con la *dualidad alma-cuerpo* donde lo primero se refiere directamente a *la forma* y lo segundo a *lo sensible* (Picardo y Escobar, 2002: 19).

El otro aporte significativo es el de Aristóteles quien formula una *orientación hacia lo experimental* más que al mundo de las ideas, en ese sentido, parte de la realidad misma, es decir, de los objetos tal como los vemos, los cuales están compuestos de tres elementos fundamentales: sustancia, esencia y accidente (Picardo y Escobar, 2002: 20). En línea con lo anterior, Aristóteles critica el dualismo platónico y desarrolla la teoría de la materia y la forma –hilemorfismo– los cuales son elementos que permanecen unidos indisolublemente, por lo que la epistemología aristotélica parte del *hecho experiencial*. Es aquí donde vemos con mayor claridad la idea de que el conocimiento –y por correlato el hecho educativo– ocurre como resultado de la interacción experiencial del individuo con el exterior.

Así, la educación para Aristóteles es un camino hacia la comprensión de la realidad, en ese sentido es requisito *sine qua non* del conocimiento perfecto, concebido en tres niveles: el primero es la *percepción sensorial*, el segundo hace referencia a la *memoria* (tan denostada por los administradores tecnócratas de México) cuando a partir de la experiencia el hombre puede evocar y retener proporcionando una base sobre la que se pueden construir conocimientos superiores y, en tercer lugar, cuando el conocimiento, no quedándose en la mera opinión, se convierte en ciencia al ser capaz de confirmar los conocimientos mediante demostraciones (González, 2017: 7).

Reflexiones finales: a manera de cierre

En nuestra opinión, podemos derivar un par de consideraciones finales sobre la naturaleza del hecho educativo y sus implicaciones para la formación de profesores. En primer lugar, si aceptamos que los saberes adquiridos por cualquier sujeto son un correlato del hecho educativo, entonces podemos considerar que es sumamente importante la manera en que este último se concibe y su efecto en la definición de las posibles estrategias para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, labor central de los profesores. En ese sentido, de aceptarse la idea de que aquél ocurre con una direccionalidad de adentro hacia afuera, implicaría acceder y permitir la exteriorización de la profundidad interna del ser humano, en búsqueda del conocimiento que, junto con un potencial positivo, estaría esperando a ser externado. Por otro lado, si aceptamos la idea de que la direccionalidad es de afuera hacia adentro entonces el sujeto podría, eventualmente, observarse como un depósito vacío que se puede llenar al propiciar experiencias educativas que coadyuven a eliminar la vacuidad del ser humano.

Esta discusión se revela de suma importancia porque, en la actualidad, el argumento asociado al desarrollo de competencias asume, implícitamente, una postura sobre la manera en que el aprendizaje debe ocurrir, es decir, como resultado de la exposición a experiencias aleccionadoras que eliminen el aprendizaje puramente teoricista en el manejo de los contenidos escolares, de esta forma la concepción del hecho educativo deriva una manera específica para proceder sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, consideramos a la *educación como un hecho político*. Esto no sólo se debe a que observamos a la educación como un asunto de Estado, es decir, sumamente importante para un colectivo de personas que viven de manera organizada y con instituciones jurídicamente definidas para ello. Es muy conocida la discusión acerca de vincular a la política con la actividad del estado, como lo hacen Weber o Heller entre otros (Solozabal, 1984). No obstante, las insuficiencias de la concepción estatista han llevado a diversos autores a identificar la política con la consecución y el ejercicio del poder, definiendo este fenómeno como el verdadero objeto de la ciencia política.

En tal circunstancia Robson afirma “La ciencia política consiste en estudiar la naturaleza, los fundamentos, el ejercicio, los objetivos y los efectos del poder en la sociedad” (Solozabal, 1984: 142). De esta manera se abre una amplia veta para estudiar los distintos aspectos relacionados con el ejercicio del poder y no sólo en el plano estatal, diferentes acepciones sobre el concepto de poder posibilitan ello, así:

Para unos (Russell), poder es la capacidad de producir los efectos buscados; para otros (Leibholz), su objetivo es imponer la voluntad propia, directa o indirecta-

mente, a otros seres humanos. [...] Para otros, como Laswell, el objeto a estudiar serían las distribuciones de valores y los móviles de quienes luchan por el poder (Solozabal, 1984: 143).

Es en este otro sentido que consideramos a la educación como un asunto político, porque uno de sus principales fines –en la casa, pero sobre todo en la escuela– es habilitar al sujeto para ejercer acciones sobre diversos espacios de la realidad, es decir, le da poder. Es por esto último que resulta de nodal importancia *el sentido* que se le imprima al hecho educativo; por ello, al encontrarnos en una sociedad que privilegia un *pragmatismo simplista*, que no profundiza en los sentidos, los da por obvios, nos hace suponer que no es un olvido casual el omitir el debate profundo y serio sobre las orientaciones o sentidos en la formación de profesores; en tal contexto lo importante es obvio: la prevalencia del libre mercado y sus criterios tienen la última palabra.

REFERENCIAS

- DOVAL, Lizardo. (1979). “Acercamiento etimológico al término Educación”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 37, núm. 164, pp. 115-121.
- GONZÁLEZ, José Luis. (2010). “La influencia de la educación antigua en la educación actual: el ideal de Paideia”, (Cefalea, Ed.), *Revista Digital Sociedad de la Información*, núm. 23, pp. 1-13, <<http://www.sociedaddelainformación.com/23/educacion.pdf>>, consulta: 2 de agosto, 2018.
- GUTTMAN, Amy. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- ILlich, Iván. (1974). *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral Editores.
- SACRISTÁN, José Gimeno. (2013). *En busca del sentido de la educación*, Madrid, Morata.
- SOLOZABAL ECHAVARRÍA, Juan José. (1984). “Una nota sobre el concepto de política”, *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, núm. 42, noviembre-diciembre 1984, pp. 137-162, <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/26809.pdf>, consulta: 17 de marzo, 2018.
- TAPIA URIBE, Medardo. (2001). *La escuela en Morelos: herramienta para pensar, participar y trabajar*, Cuernavaca, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.

LIBERTAD INTELECTUAL EN EL IMAGINARIO CONSTRUCTIVO DE LO SOCIAL, UN DESENLACE TRANSDISCIPLINAR

ARLET RODRÍGUEZ OROZCO

Centro de Investigaciones Transdisciplinarias, UNAM

Introducción

En la materia Epistemología de la Investigación (Licenciatura en Gestión y Estudios Sociales ENES UNAM Unidad Morelia ciclo 2015-2) se pidió a los estudiantes responder, sin restricciones de formatos o conceptos, a la pregunta: ¿qué es lo social? Con esta actividad se incentivó la formación de habilidades reflexivas y de investigación. Sus participaciones publicadas en el número 3 de la revista *Signos & entorno: Complejidad y Pensamiento Ambiental. Lo social*, motivaron una deliberación teórica sobre la libertad que permitió desarrollar los contenidos. Exponerla es el objetivo del presente texto. La reflexión resultante del estudio del discurso se organizó en seis tópicos: constitución, dialéctica, representación, intencionalidad, nuclearización y socialización, mismos que se articularon en una tesis central: lo social como signo de lo relacional. Esta tesis se sustenta por la apreciación de la dinámica en la que el individuo se resuelve en sujeto, la individualidad en individuación colectiva y la infinitud en trascendencia. La disertación entrelaza un principio de libertad subyacente en los planos de la práctica educativa, la reflexión y la correlación narrativa que permite concluir sobre su papel estratégico en la formación universitaria al constituirse eje mediador entre lo individual y lo social.

Breves sobre el estudio de lo social

El estudio de lo social ha sido abordado científicamente desde la irrupción positivista que imprimiera Comte (1844) al ejercicio académico. Con una estructura metodológica basada en el dato observable proponía entender la subordinación

que en el fenómeno producen las conexiones de la evolución colectiva. Más adelante Durkheim (1895) reforzaría la línea positivista en el estudio de lo social y entendería esta subordinación como una relación indisoluble entre el individuo y la sociedad que se tornará frágil ante la aparición de la anomía. La reacción del escenario intelectual alemán del siglo XIX contrarrestaría el reduccionismo positivista, sin escatimar el rigor científico. La proposición de Dilthey (1974) del constructo “tipos” invocaba la síntesis como proceso epistémico, dando nuevo sentido a las formas tipológicas. Georg Simmel aportaría también de suyo la concepción de las formas comprensivas como categorías de integración (Simmel, 2001). Así las ciencias sociales buscan incorporarse al estudio científico a partir de asumir la impronta que la ciencia dura estampa en el conocimiento gracias al arraigado apego del conocer a la medición. Gracias a la continua emergencia de la dimensión subjetiva, una perspectiva cualitativa contribuye a enriquecer el conocimiento acerca de aquellas manifestaciones que subyacen en el complejo mundo de lo social imposibles de cuantificar.

Comprender lo social ha sido una tarea en la que el desarrollo conceptual y metodológico produce un vasto caudal en distintas dimensiones. Desde las aproximaciones para el estudio de la pobreza (Sen, 1981), de las identidades y de las otredades (Lévi-Strauss, 1964; Lewis, 1976; Malinowsky, 1975) de la construcción de género (Beauvoir, 1949), a través de las vías de las representaciones sociales (Jodelet y Guerrero, 2000; Moscovici, 2000), con constructos como el de cautiverios (Lagarde, 2005), metafóricos campos como el pensamiento líquido (Bauman, 2002) y proposiciones epistemológicas como la transdisciplinariedad (Nicolescu, 1994; Mirel, 2012), el derrotero de la científicidad sobre lo social se enriquece bajo la libertad que demanda comprender una realidad convulsa.

Lo social o la colectiva subjetividad

Preguntarse ¿qué es lo social?, es preguntarse por la naturaleza de lo social, aludiendo a la génesis conceptual. Lo social es la expresión de aquello que se relaciona. Es manifestación de la relacionalidad. La exploración de los temas sociales, desde el escenario epistemológico en la formación universitaria hasta la construcción antropológica, se vierte en un sinfín de matices procedentes de la relacionalidad que evoca los vínculos emergentes y artífices del acontecimiento donde la secuencia, la causalidad y las interacciones, sean conflictivas o constitutivas, permiten comprender el papel de la otredad y la mismidad en lo social. En las categorías de la relacionalidad puede sustentarse el conocimiento de la dimensión social. Son la interacción, la congregación, el acuerdo y el conflicto procesos emergentes con los que, mediante la intención, el individuo va configurando una subjetivi-

dad resuelta a través de una reflexión capaz de liberar la posibilidad constitutiva del diálogo colectivo.

¿Cómo se traduce el individuo en el contexto social? Los mecanismos de inteligibilidad, intencionalidad, condición vital y el cuestionamiento de la evolutiva social pueden tener una representación discursiva esclarecedora de la individualidad cuando una colectividad discursiva permite aflorar sentimientos contradictorios e interrogantes de la entelequia humana. Como la convivencia produce que un mismo discurso sea adoptado y retroalimentado por las subjetividades participantes podría resultar imposible distinguir el proceso social del individual. Al mismo tiempo que un discurso se construye en la interacción de los individuos la lógica hermenéutica asienta improntas estéticas claves en la estructura del escenario colectivo: se crea, se interpreta y se escala sobre significados y expresiones que involucra leyes de organización y manifestación de la inteligibilidad del entorno, una inteligibilidad asentada en la representación constitutiva de lo común y su diferenciación expresiva. Esto nos permite reconocer la construcción estética en la cotidianidad de lo colectivo reflejada en la dimensión ética del devenir social y a su vez, reconocer que la dimensión ética trasciende la esfera humana. La socialización que ocurre en otras esferas no humanas contradice una riesgosa perspectiva antropocéntrica y da lugar al desarrollo del horizonte transdisciplinar. Los escritos estudiantiles muestran cierto asomo al respecto. A continuación presento la sistematización resultante del estudio de su discurso.

¿Qué es lo social? Seis tópicos destacables de las voces estudiantiles. Tres tesis para el desarrollo teórico

En la primera etapa de la interpretación de los textos realizada bajo el método del estudio del discurso se tipifican seis temas que los estudiantes abordan en distintas perspectivas y construcciones literales. En primer lugar se enuncian y posteriormente son utilizados para elaborar tres tesis que permiten articular esta proposición teórica sobre la función de la libertad en la construcción del discurso sobre lo social.

Tópico uno. La constitución de lo social. La tendencia es considerar la totalidad en un ángulo inequívocamente antropogénico y totalmente constitutivo e inmanente al ser del humano. Un discurso colectivo que desemboca en un concepto más orgánico en camino de la relacionalidad, carácter fundacional de lo social y un estado permanente de vivencia que le construye.

Tópico dos. La contradicción y el conflicto de la realidad. En los textos aparecen destellos que desvelan en el pensamiento una unión dialéctica entre el sujeto y el colectivo: lo individual y lo social paradójicamente se constituyen en la misma lógica.

Tópico tres. El nivel de la representación como mecanismo de inteligibilidad sobre el proceso social. Son notables expresas estructuras de pensamiento que evocan la inclusión como símbolo o como propiciación de un indicio sintético.

Tópico cuatro. La intencionalidad y la condición vital en el cuestionamiento de la evolutiva social. La intencionalidad se ha profundizado como fundamento del sujeto, inquiera también en lo volitivo, en la capacidad de gestión y en el cambio que el sujeto, parte social, puede ser capaz de contener.

Tópico cinco. El núcleo del pensamiento. La interrogación sobre la realidad y la perspectiva antropocéntrica se presentan como indicios de inclusión.

Tópico seis. La socialización en esferas más allá de la humana. Un pensamiento con posibilidades de inclusión y generalización en la elaboración de la otredad constituye el núcleo de un pensamiento integrador transdisciplinar.

Tesis sobre lo social

Estos seis tópicos dan lugar a la formulación de tres tesis que a continuación se argumentan.

Primera tesis: El individuo se resuelve en sujeto. Los primeros dos tópicos se refieren a la formación y construcción antropogénica, en concreto a la contradicción y relacionalidad como categorías que sustentan la formación social. El individuo detenta un bagaje de conocimientos y subjetividades continuas y contradictorias procedentes de toda vertiente posible que en su vida ocurre. Se instala en un lugar de existencia cuya reflexión permite pensarse a sí mismo, optar por una actitud, por una acción, sea gracias al pensamiento propio o a la inercia socio-histórica. Así, la intención conjuga al individuo en el camino que le constituye en sujeto, un sujeto que detenta en sí la concreta dinámica societal a partir de la *praxis* que consigna el ser al pensamiento en primera persona. Pensarse así es regresar al yo la acción y la intención que desemboca en el sujeto.

Segunda tesis: La representación textual desvela la individualidad de las actitudes discursivas colectivas. Surge esta tesis por la representación textual de los tópicos cuatro y cinco que ponen en la mesa de discusión los mecanismos de inteligibilidad, intencionalidad y condición vital, y a la vez por reconocer el cuestionamiento de la evolutiva social, todos estos imprescindibles en la aproximación teórica. Es evidente que el sujeto y el colectivo incurren en contradicción al concientizar deseos, intereses y necesidades no resueltos en el intercambio que establecen ambos. Definitivamente, el individuo se inscribe en una transformación del sujeto, y se desvela individualizado, concretando en la voz personal los deseos, intereses y necesidades que perviven a un contexto grupal, no instaurado como colectivo más allá del discurso. Los deseos perviven cuando el contexto grupal no es constituido en un escenario que le contenga en tanto escenario que los deseos individuales no vistan. Los intereses atraviesan toda lógica e imprimen devenires desbaratando estructuras articuladoras que permiten la integración sustentable a partir de la acción individual y su enunciación. Las necesidades que pueda tener una faceta compartida en los grupos sociales son gestionadas en el ámbito personal, desde su concientización hasta su resolución.

Tercera tesis: Lo social tiene una infinitud trascendental. Los últimos tópicos que tocaron los textos juveniles versan acerca de la socialización que ocurre en otras esferas y la interrogación sobre la realidad, ligada la riesgosa perspectiva antropocéntrica.

Elaboración transdisciplinar: comprender lo social como signo de relacionalidad

Lo social es una condición de interacción del entorno, es posiblemente la naturaleza de lo que existe. La existencia se manifiesta entonces como producto. Al ser causa y efecto de esta condición la dinámica transcurre en el intercambio que se realiza durante la interacción, sea por asociación y complementación o competencia y mitigación, mostrando siempre rasgos de transformación. Es lo relacional el estado donde los entes pueden ser. En otras palabras, lo social evidencia la colectiva transformación de lo que existe. En tal caso no sólo el humano es social. Tanto las formas organizativas de nuestra especie como de otras son correlatos perfectamente claros de la coevolución que en el entorno pueden distinguirse. La noticia es que la trascendencia no sólo corresponde a comprender que no es el humano el único ente social, sino que lo social, puede no ser también una característica que el humano logre asumir. El humano no es *per se* social o, mejor dicho, el humano, de naturaleza social, puede ser construido en una lógica no social.

Lo que nos lleva a profundizar la discusión sobre lo social y al mismo tiempo a crear categorías explicativas sobre el proceso social por las paradojas emergentes. El hecho de que lo social no se circunscriba al humano y el humano pueda no asumir su naturaleza social nos muestra que el carácter ontológico y la presencia de un sentido de libertad son sumamente complejos y requieren abordarse con un marco transdisciplinar.

Algunas suspicacias transdisciplinares en el estudio de lo social

Todo proceso alude a lo social porque acontece en la interacción de los elementos involucrados. Convencionalmente se le asigna un estatus social cuando la relación se refiere a la especie humana, pero esta dinámica representa la reunión de distintas esferas de participación. Pensemos en tres planos del escenario hasta aquí vistos: el primero es sobre la condición ontológica de lo social. Lo social es una característica que se presenta en lo material a manera de asociación, secuenciación y contigüidad, pero también se presenta en lo biótico, esfera en la que se produce la coevolución entre los reinos vegetal, animal, mineral y fúngico, por lo tanto, es posible licenciar que lo social no es característica exclusiva de la especie humana. El segundo plano es sobre su trascendencia y es de carácter ético. Lo social no necesariamente es colectivo y solidario, puede tener también un matiz desarticulante. Los estudios del comportamiento lo etiquetan como anti-social. Así un escenario de bifurcación se desprende y da cabida al entendimiento de las contradicciones que se manifiestan en la trascendencia evolutiva asentada tanto en relaciones competitivas como colaborativas. Finalmente, el tercer plano es epistemológico, corresponde a la elaboración de un conocimiento que pueda integrar los distintos planos que van produciendo un juego ontológico y semántico en la construcción de lo social. Para explicarlo haré uso de la aproximación transdisciplinar.

A manera de proposición transdisciplinar veamos las contradicciones y los horizontes de una manera integrada. Pensar en la naturaleza social del entorno, es decir que lo social no sólo ocurre entre los humanos, nos permite reconocer que distintos niveles de realidad se ven involucrados y tienen formas particulares de mostrarla. En la proposición transdisciplinar los niveles de realidad corresponden a la asignación disciplinaria, por ejemplo: la dimensión material y energética es estudiada por la Física, la combinación y composición elemental por la Química, las relaciones de interacción por la Ecología, la emergencia vital por la Biología y la convivencia grupal por las Ciencias Sociales. Estos niveles de realidad no son territorios individualizados, la asociación física corresponde a las fuerzas de

la naturaleza responsables de la emergencia química en posteriores formas organizativas biológicas. La fuerza de tensión y cohesión que mantiene articuladas los elementos de una molécula del agua conviven con las fuerzas gravitacionales y magnéticas del universo. Estas fuerzas están también presentes en todo lo viviente que, con nuevas posibilidades, se expresa en formas de organización o sociabilidad distintas a las humanas, pero siguen compartiendo una naturaleza relacional. ¿Qué nos hace ser sociales? ¿La naturaleza relacional que se filtra por la evolución? ¿Las formas de convivencia suficientemente vividas y reflexionadas? ¿La libertad, paradójicamente, es la naturaleza relacional de lo social? La mirada transdisciplinar nos aproxima al estudio complejo del fenómeno social al reconocer la forma en que éste se expresa a través de distintas dimensiones, esferas o niveles de realidad. Lo social se transforma a través de ellos gracias a la acción de un proceso del orden experiencial que parece ser indescriptible, pero puede conceptualizarse, al hacerlo daremos lugar al Tercero incluido y podremos responder interrogantes como esta: ¿puede lo relacional explicar los saltos entre niveles de realidad?

Tercero incluido de lo social

La transdisciplinariedad estudia lo social como un ente y un proceso proponiendo una organización trifásica que se sustenta en el tercero incluido (Mirel, 2012). El presente estudio aporta al tercero incluido el abordaje dialéctico del horizonte conceptual en el que se incluyen las vivencias y conceptos que dan cuenta del proceso evolutivo de la socialización. Indagar sobre lo social podría limitar nuestro conocimiento y nuestra experiencia si no concebimos que lo social tiene capacidad de acontecer en sentidos contradictorios, a pesar de nuestras esperanzas de que lo social sea metáfora de la cohesión grupal. Si asumimos que lo social implica un sentido constructivo, edificador, de cuidado y ayuda mutuos que permitan a la especie su sobrevivencia, como lo muestran los discursos estudiados, nos encontramos ante una reducción conceptual porque supone desconocer la necesidad contradictoria del conflicto que subyace en toda sociedad humana donde las actitudes sociales y antisociales son los límites de un horizonte de gradual transformación. ¿Qué proceso produce esta gradualidad? ¿Puede la libertad ser el Tercero oculto de lo social, ese proceso que determina los grados del ser social? Se les permitió a los estudiantes escribir en plena libertad, pero ¿sus discursos son actos liberados o son producto del imaginario colectivo del anhelo social? ¿Cuál es el papel de la libertad en la conceptualización de lo social?

Sobre la libertad como Tercero incluido de lo social

La libertad es un campo que agrupa distintos planos semánticos. El primero resalta por su carácter intrínseco: la intencionalidad. La libertad del pensamiento puede ser un acto profundamente individual, consciente o instantáneo, o bien manifestarse como una aparente decisión personal cuando realmente es una respuesta que se estructura como una elección personal a partir de la interiorización de una sujeción colectiva proyectada hacia el devenir político (Fichte, 1986: 13-17). El segundo plano destaca su carácter ontogénico: el ser. Como procesamiento del dispositivo educativo la libertad es una continua elaboración del diálogo que permite al estudiante construir colectivamente un ser que le es propio y le permite presentarse en primera persona en el momento de comprender el hecho social (Rodríguez, 2016). El tercer plano corresponde a la intersección con el plano de la alteridad que es propiamente el de la convivencia, lo que Schopenhauer vería en sentido negativo por la ausencia del impedimento y se representaría en el plano físico, intelectual y moral (Schopenhauer, 1993: 37).

Entre la individualidad y la individuación, el telón de la libertad intelectual

¿Cómo nace y cómo se produce lo social?, ¿cómo se comprende lo social en el acto de la libertad?, ¿son la conexión, los sentimientos o la incompletitud los fundamentos de la emergencia de características asociativas en materia y acciones? Estas interrogantes han de tener una explicación en la que, desde la necesidad hasta la independencia, pasando por la relación e interdependencia, se dé cuenta del estado de comunidad o de la necesidad de libertad, más aún que permita aproximarse a la explicación sobre formación de la individualidad o la decisión por la individuación. Muchas veces parece ser clara la contradicción entre la comunidad y el individuo, pero en los discursos vistos, lo social tiende a superar esta contradicción a través de la luz que arroja el sentido de la evolución humana, o al menos el de la conservación de nuestra especie. Entre comunidad e individuo media la contradicción cuando la libertad pierde su fuerza o su razón de ser. La libertad parece instalarse en el lado del individuo. Habita en el lugar del ego, algunas veces desde la profunda autonomía, a veces en franco acuerdo con la inercia invisible. Cuando la libertad sirve de puente al individuo para formar comunidad desde su propia mismidad, ocurre un proceso de individuación (Jung, 2005). El ser es individuo consolidado en sujeto cuando vive en espléndida liberación. Sin embargo, la libertad juega un papel crucial y puede ser constructiva como destructiva. Cuando la libertad es reto del vacío que la comunidad deposita en el ser, no puede augurarse un proceso comunitario porque ese vacío antecede una

búsqueda de libertad sin referente, existe ahí como origen una ausencia que se desprende en motivo al desplazar la reciprocidad y privar su impresión de colectividad a la cohesión social. Entonces tiene lugar el proceso de individualización (Fernández, 1993; Bauman, 2001: 99-112). El ego sin resonancia. El ego puro y mudo. La diferencia entre individuación e individualización radica en la forma que el sujeto adquiere libertad y ésta se desarrolla en armonía con el grupo social o en la solitaria decisión del exclusivo bien propio. Un sujeto puede tener autonomía al comulgar como individuo con las causas colectivas que le remiten a su propia realización, o puede tener libre albedrío y lograr desarrollar su ser a pesar o a expensas del entorno, sin intervenir intencionalmente en una modificación constructiva contextual. La libertad por supuesto no es monolítica, ni absoluta, reclama por lo contrario ser entendida en su propia naturaleza por radicarse en el pensamiento, en la voluntad humana, en el azar y en el mismo devenir del cosmos, de ahí la riqueza de las aproximaciones filosóficas (Arana, 2005: 15-20).

¿Cómo podremos entonces distinguir lo social del individuo y de su libertad? Posiblemente través de su papel en la formación de la subjetividad. La individuación remite al sujeto auto-realizado en la colectividad, la individualización al sujeto que emerge a pesar del entorno, la libertad tiene lugar en ambos procesos y se produce como fenómeno *a priori* que posibilita el auto-reconocimiento en la construcción social del sí. La carencia de ella estructura las etapas vitales dando lugar a una psique disociada entre el Yo y el inconsciente que emerge como fascinación o motivo de padecimiento o, como indica Saiz (2011) en fallidas conexiones entre el Yo y la persona o entre el Yo y los roles que en algún momento son asumidos por el sujeto y producen un estropeado ego sin resolución en lo social. “Egocidio” le llama el autor. La disociación entre el yo y la sociedad puede hacer del campo fértil de la libertad una tierra inerte a lo colectivo disolviendo las posibilidades de la subjetividad inscrita en una totalidad en el derrotero constructivo de la sociedad, en cambio el reconocimiento recíproco implica en la *praxis* una reflexión de los caminos de la pertenencia y la secuencia del actuar nuestro sobre los demás, y viceversa.

Lo social no es ya un ente demarcado, sino un lugar, una esfera, un momento, lo etéreo, una experiencia circunscripta en algo inasible que se concreta a través de la mirada propia, la acción contextualizada, la aventura del descubrimiento y de la interacción, la formación de la memoria, y los procesos de introspección que necesariamente han de llevarse a cabo en un proceso de libertad, o de liberación. El proceso de individuación, donde la libertad juega un papel complejo, no es contradictorio con el proceso social, son dos procesos distintos que se producen en complementación la individuación y la liberación no pueden ser contradictorios consigo mismos, sino sinérgicos. Cuando la convivencia social da sentido y

consistencia del sí mismo y el Yo es complementario con los otros, se produce en colectivo y se establece un recorrido redentor de la existencia propia en un marco de yoicidad y alteridad al mismo tiempo. Lo que nos lleva a la producción de la individuación. De acuerdo a Jung (2005) ésta ocurre en dos momentos, primero al desarrollar el Yo en la temprana emancipación del sujeto y después cuando un regreso se produce hacia el interior del ser. Es ese proceso de intimación el que nos hace resurgir a partir de ese regreso hacia sí, siempre a la luz del otro, que nos hace ser existencia con una vitalidad que reafirma y hace emerger lo más propio, íntimo, profundo y auténtico (Saiz, 2011), sea el carácter que tome en cada uno de los humanos. Una vez que colocamos sobre la mesa de discusión que lo social ha de estudiarse también desde su contrario y desde la libertad que se requiere para que ello se produzca, comprendemos que los procesos atraviesan distintas dimensiones no solo la antrópica y que la construcción discursiva tiene influencia en la acción cotidiana.

Conclusiones

El presente trabajo tuvo por objetivo desarrollar una aportación teórica sobre la construcción recíproca entre un ambiente de libertad de pensamiento y la indagación reflexiva del significado de lo social que manifiestan los estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura en Gestión y Estudios Sociales de la ENES UNAM Unidad Morelia ciclo 2015-2. El estudio se estructura en distintas dimensiones teóricas: la primera corresponde a un estudio del discurso basado en la interpretación dialogante del texto escrito para dar paso a la tipificación de seis tópicos que a su vez sustentan tres tesis: 1) Para construir lo social el individuo se resuelve en sujeto. 2) La individualidad se desvela en los discursos colectivos. 3) Lo social expone la infinitud trascendental. La segunda retoma el abordaje de las fases cognitivas que permiten explorar la complejización en la teórica del pensamiento sobre lo social. La tercera refiere el tema central de la implicación recíproca entre la construcción de la libertad y la comprensión de lo social.

La estrategia de la libre reflexión ha sido exitosa mostrando elementos para el abordaje de lo social que abarcó conceptos sobre la constitución, lo contradictorio, lo inteligible y la intencionalidad, todas ellas como representación del todo social. Lo social y el individuo se conjugan en un sistema relacional del orden transdisciplinar. Lo social, entonces, puede concebirse como signo de lo relacional. Lo antisocial también porque ambos constituyen el universo dialéctico que atraviesa la dinámica de las sociedades. Esta reflexión lleva al individuo a posicionarse frente a un contexto contradictorio que le contiene propiciando así a éste

resolverse en sujeto una vez que el pensamiento se vive con libertad en dialéctica, un paso previo e inherente a la formación del agente social.

El reconocimiento, la simbolización, la comunicación y la comprensión de la intención constituyen etapas del nivel de realidad de la inteligibilidad a través del cual se produce la reflexión y la construcción de lo social. Para comprenderlo es necesario construir un dispositivo en el que la libertad permita percibir las evidencias del hilo que teje lo social a través de los niveles de realidad. El primer nivel corresponde al material y el ser, agrupados en la dimensión óptica. El segundo al nivel de las interacciones que se asocia en la dimensión relacional. El tercero al nivel de la transformación de la energía y materialidad correspondiente a la dimensión de lo trascendental. El cuarto al nivel del pensamiento que concierne a la dimensión de la inteligibilidad. En los textos están expresados vestigios de estas dimensiones, la estructuración de cada una de ellas presenta así la necesidad de construir un discurso que nos permita reconocer los mecanismos de interrelación transdisciplinar y poder explicar que los procesos del pensamiento que construyen y al mismo tiempo dilucidan co-incidencias como las que se pueden ejemplificar con en el ejercicio de la libertad y el inicio de la palabra asociada a la simbolización como etapa colectiva. Cuando la proyección resulta insuficiente en la articulación de la definición el uso del lenguaje coloquial resuelve la ininteligibilidad no propicia con el momento del nombrar, lo que conlleva la práctica de la simbolización. La simbolización representa un primer ejercicio de abstracción. Desde la formación simbólica que habla de la inherencia en la *praxis* expresa de la convivencia como generatriz en la producción de lo que articula el inconsciente y la razón (Jung, 2012) hasta la función articuladora del lenguaje propositivo y narrativo son tratados en las formas personales que cada estudiante ha elegido.

Gracias al alcance de las escalas de agrupamiento, de los elementos identitarios, de los procesos de comunicación, de las redes organizativas y de la producción del conocimiento, la naturaleza social de la sociedad humana logra expresarse en una dirección constructiva siendo producto de una libertad que se produce dentro de una colectividad.

A partir de la interacción en libertad, no exclusiva de nuestra especie, lo social, tampoco exclusivo de nuestra especie, constituye a lo humano y al ser dando lugar a una totalidad dinámica del entorno. Este rasgo de similitud o correspondencia refieren más acertadamente a la dimensión trascendental que da pauta a la posibilidad de comprender por qué es posible reconocer la socialidad en esferas más allá de lo humano que incluyen lo biótico y lo físico.

La autorreflexión y su escritura en libertad es una estrategia propicia para pensar la construcción colectiva del discurso como manifestación de la consolidación que presenta al individuo en sujeto ya que parajes biográficos dan sentido a la

estructuración de un pensamiento socializado que el sujeto posee, pero al mismo tiempo permite conservar la capacidad del intercambio recíproco entre el contexto y el posicionamiento del pensamiento que alude al ejercicio de la libertad del sujeto.

La libertad supone un matiz de colaboración que respeta la individualidad y objeta la individualización. El desvelo de procesos de teorización representados por la fase de simbolización, trascendencia y sociabilización refleja lo colectivo o ecosistémico en un escenario de carácter transdisciplinar originado por la interrogante clave sobre lo social en un ambiente de irrestricta permisividad. Al mismo tiempo la estrategia compartida permite presentar elementos de lo social como son la inclusión, la colaboración, la correspondencia, la ayuda y la competitividad, entre otros, lo que implica un abordaje dialéctico que permita superar la contradicción entre individuo y comunidad presente en la definición de lo social.

Un ambiente de libertad en la construcción colectiva de la representación textual propia representa una posibilidad para conservar el diálogo de la individualidad durante el intercambio social, reconocer la otredad y reflexionar la propia subjetividad.

REFERENCIAS

- ARANA, Juan. (2005). *Los filósofos y la libertad: Necesidad natural y autonomía de la voluntad*, Madrid, Editorial Síntesis.
- BAUMAN, Zygmunt. (2001). *La sociedad individualizada*, Madrid, Cátedra.
- BAUMAN, Zygmunt. (2002). *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BEAUVOIR, Simone. (1949). *Le deuxième sexe*, Paris, Gallimard.
- COMTE, Auguste. (1844). *Discours sur l'esprit positif*. Carilian-Goeury et V. Dalmont.
- DILTHEY, Wilhelm. (1974). *Teoría de las concepciones del mundo*, Madrid, Revista de Occidente.
- DURKHEIM, Émile. (1895). *Les Règles de la méthode sociologique*, París, Alcan.
- FERNÁNDEZ, Pilar. (1993). "Individuación y mal. Una lectura de Schelling", *Revista de Filosofía*, vol. 4, núm. 10, pp. 413-437, <<https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/viewFile/RESF9393220413A/11525>>, consulta: 3 de septiembre, 2018.
- FICHTE, Johann. (1986). *Reivindicación de la libertad de pensamiento*, Madrid, Tecnos.

- JODELET, Denise y Alfredo Guerrero. (2000). *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- JUNG, Carl. (2005). *Recuerdos, sueños, pensamientos*, Barcelona, Seix Barral.
- JUNG, Carl. (2012). *El libro rojo*, Buenos Aires, El Hilo de Ariadna.
- LAGARDE, Marcela. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. (1964). *El pensamiento salvaje*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LEWIS, Ioan. (1976). *Social Anthropology in Perspective. The Relevance of Social Anthropology*, Baltimore, Penguin.
- MALINOWSKY, Bronislaw. (1975). *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona, Península.
- MIREL, Adrian. (2012), “Levels of Reality in Social Systems”, tesis de doctorado en Filosofía, Roumanie, Universitatea Babeş-Bolyai din Cluj-Napoca.
- MOSCOVICI, Serge. (2000). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*, Cambridge, Polity Press.
- NICOLESCU, Basarab. (1994). “Carta de la Transdisciplinariedad”, <<http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php#es>>, consulta: 19 de abril, 2018.
- RODRÍGUEZ, Arlet. (2016). “Pensamiento propio e integración transdisciplinaria en la epistémica social”. *Andamios* [online], vol. 13, núm. 31, pp. 85-107, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632016000200085&lng=es&nrm=iso&tlng=es>, <<https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/428>>, consulta: 10 de enero, 2019.
- SAIZ, Mario. (2011). *Una nueva Belleza. Entrevista a Mario Saiz*, <<http://www.unabellezanueva.org/wp-content/uploads/documentos/entrevista-mario-saiz.pdf>>, consulta: 15 de febrero, 2018.

SCHOPENHAUER, Arthur. (1993). *Los dos problemas fundamentales de la ética*, Madrid, Siglo XXI.

SEN, Amartya. (1981). *Poverty and famines. An essay on entitlements and deprivation*, Oxford, OIT-Clarendon Press.

SIMMEL, Georg. (2001). *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura*, Barcelona, Ediciones Península.

FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN. ALGUNAS REFLEXIONES DESDE EL CONSTRUCTIVISMO

ALEJANDRO RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
Universidad Salesiana

Introducción: contexto social complejo

La situación mundial de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (VICA) es cada vez más común y está afectando a todas las formas de entender el liderazgo y a cualquier modo de operativizar la formación y acción de los líderes de hoy, empujando a cada uno de ellos a afrontar situaciones precarias en todas las áreas y en todos los niveles y circunstancias. Una sociedad volátil en donde todas las estructuras que se mostraban sólidas, especialmente las referidas al Estado, a la Iglesia, al ejército o a la familia hoy son cuestionadas, devaluadas y atacadas; un individuo que vive una realidad de posibilidades donde radicaliza el si “yo puedo”, entonces “yo debo” (Bauman y Donskis, 2015: 15). Un individuo que vive y se desenvuelve en la incertidumbre ante la fragilidad en tiempo y forma de modos de interactuar con otros, en tipos y niveles de interacción en todos los ámbitos y espacios tanto privados como públicos, pocas certezas muchas incertidumbres. Una realidad compleja donde el exceso de información para la toma de decisiones y las posibles consecuencias, o la especialización al extremo de cualquier campo del saber, hace del diálogo entre disciplinas algo que roza en lo imposible; paradójicamente el individuo es moldeado por la globalización y sus fuerzas del mercado en todas las esferas de la vida (Bauman y Donskis, 2015), sin que él o ella puedan responder de modo viable y suficiente a los retos sociales

y políticos que son parte de sus vida. La experiencia de ambigüedad y de relativismo radical y cerrado que los individuos sufren en los planos axiológico, moral, formativo, relacional o comunicativo pues aunque conectados a las redes como ninguna generación previa, las generaciones actuales presentan una distinción esencial en el uso de las mismas: el “derecho” del individuo a la interrupción unilateral en cualquier foro o espacio cibernético, pues a diferencia de una comunidad de personas, las redes se configuran individualmente y “se remodelan y desmantelan individualmente, y basan su persistencia en la voluntad individual como único fundamento” (Bauman y Donskis, 2015: 187).

La volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad provocan un individualismo muchas veces autorreferenciado, un relativismo con pretensiones de absoluto, una fragilidad de cualquier institución que todo ello genera una identidad débil, con una endeble cohesión a los valores fundamentales en las organizaciones y empresas, un fuerte sentido del yo que se manifiesta como único criterio para la toma de decisiones, una vulnerabilidad que habla también de la naturaleza profunda del ser humano, de lo frágil de su existir individual y de lo arraigado de su esperanza (Rodríguez, 2017). Esta situación ética y social ha mitigado el peso y el papel que tienen los profesionales de la educación a nivel universitario en el acompañamiento de los proyectos de vida de los estudiantes universitarios, especialmente en la formación al liderazgo con rasgos de preventividad.

La formación para jóvenes estudiantes universitarios

La educación superior puede proporcionar una respuesta sistemática a la formación de la persona, ya que tiene espacios, recursos, personas e intervenciones que pueden hacer que suceda. Se transmite una visión del mundo, de la humanidad y de la historia en la experiencia de estudios universitarios y vida en la universidad. La universidad debe ser considerada como una de las instituciones en la que el desarrollo humano evita la marginación sin ningún tipo de exclusión en el acceso al conocimiento, a las tecnologías, a las experiencias de mejora personal y grupal. Una formación universitaria que considere todos los aspectos biopsicosociales que permitan la formulación y consecución de un proyecto personal de vida.

Frente al reto de la formación y desarrollo del liderazgo en la universidad, es conveniente promover el diálogo interdisciplinario desde una perspectiva que se dirija a la condición de vulnerabilidad, fragmentación y posibilidades del estudiante universitario. Un líder puede alcanzar el potencial de hacer realidad una cultura organizacional convergente, un ambiente *eco-sistémico* saludable, la promoción y respeto a la vida como una interrelación en equilibrio. La importancia de la universidad para dar forma a un futuro líder preventivo que busca la verdad

apoyado en la ética requiere formación al liderazgo acompañada de valores centrados en la persona que permita un proceso de mejora en cualquier organización. Un liderazgo que considere el razonamiento de la verdad buscada a través de un diálogo honesto, donde cada actor social tiene una voz que puede y debe ser escuchada.

El desarrollo de liderazgos estudiantiles puede lograrse a través de profesionales de la educación apoyados en programas intencionalmente explícitos, ya que dicha intencionalidad puede ser fundamental para promover la responsabilidad social, el liderazgo comunitario, la ciudadanía activa en los estudiantes para que adquieran las competencias necesarias creando ecosistemas convergentes. Myers (2005) afirma que las oportunidades de ejercitarse en el liderazgo proporcionan a los estudiantes universitarios las habilidades adicionales y la confianza que les ayudarán posteriormente a lo largo de la vida a ser agentes de cambio.

El profesional de la educación requiere entender cómo los estudiantes interpretan el conocimiento para guiarles durante el proceso de adquisición y modificación del mismo. El educador debería ayudar a refinar los procesos de comprensión e interpretación de la persona y su entorno en nuevos esquemas mentales de interpretación e intervención. El profesional de la educación debería procurar corregir las concepciones erróneas de sí mismos, del contexto social, emocional, político, económico, religioso que puedan surgir en los estudiantes en etapas tempranas o previas de su formación universitaria. El docente estaría encaminado a mejorar la calidad de los conocimientos adquiridos modelando, valorando, evaluando o proponiendo nuevos modos de incidir en la trasmisión de experiencias de aprendizaje en y desde comunidades empeñadas en el aprendizaje significativo. Para aplicar la teoría constructivista debe ser diseñado e implementado un ambiente de aprendizaje para luego guiar, a través de un proceso de colaboración e interacción entre los aprendientes, a que el aprendizaje sea construido por el grupo en lugar de un solo individuo. No se descarta la labor del adulto o del experto, o del más avanzado en conocimientos donde el educador es modelo de valores y propuestas educativas encarnadas y sugeridas por convicción y vivencia.

Los instrumentos (artefactos) utilizados en la actividad cognoscitiva

Los artefactos y recursos externos modifican la naturaleza y el sistema funcional en donde se producen las actividades cognoscitivas afectando con ello la concepción de qué, cómo y por qué es necesario conocer. Wartofsky (1979) define los *artefactos* (incluyendo herramientas y lenguaje) como objetivaciones de las necesidades e

intenciones humanas revestidas con contenido cognitivo y afectivo. Él distingue entre tres niveles jerárquicos la noción de artefactos: 1. Artefactos primarios son aquellos tales como agujas, cubetas, cuencos, que se utilizan directamente para la realización de cosas o actividades. 2. Artefactos secundarios son representaciones de artefactos primarios y de modos de acción utilizando artefactos primarios. Éstos son, por tanto, tradiciones o creencias, hábitos o costumbres. 3. Artefactos terciarios son mundos imaginarios contruidos individualmente pero compartidos, nutridos y modificados en un contexto social determinado.

Algunos conceptos son, de acuerdo con Bächtold (2013), mediaciones semióticas contruidas de forma espontánea por un sujeto y luego conectados o reemplazados por los conceptos socio-culturales correspondientes aprendidos por el sujeto a través de la interacción social. Si bien los conceptos socio-culturales son representaciones mentales que siempre se explicitan y comunican por el sujeto al usarlos, los conceptos espontáneos pueden o no ser explícitos y transmisibles por el sujeto. Por tanto, se asume que la construcción del conocimiento es una internalización que es orientada por otros sujetos sociales en un ambiente estructurado, teniendo en cuenta que los aprendientes son responsables de su propio aprendizaje. La idea de un origen social de las funciones psicológicas no es la antítesis de la noción de construcción personal de la misma, especialmente si se parte de un modelo bidireccional de la transmisión cultural en el que todos los participantes transforman activamente el conocimiento.

La incorporación de las perspectivas socio-culturales y lingüísticas en el modelo socio-cognitivo de los procesos mentales ofrece una visión de cómo el lenguaje y los procesos sociales constituyen las formas a través de las cuales se adquiere el conocimiento, éste es reconstruido y también modificado. Las estructuras cognitivas previas del aprendiente, de acuerdo con Bächtold (2013), pueden o no ser adecuados para la construcción o la comprensión de nuevos conocimientos. En este último caso, el aprendiente deberá “construir” nuevas estructuras cognitivas para enriquecer o reorganizar las anteriores. Los procesos cognitivos se presentan como una cualidad de las personas que actúan en entornos culturalmente organizados donde la construcción y deconstrucción de los procesos es compartido, provocado, acompañado, verificado.

Vygotsky (1987) afirma que los seres humanos logran separarse a sí mismos del “exterior” a través del significado codificado en lo simbólico, es decir los sistemas culturales que son importantes para el desarrollo del pensamiento. Este “exterior cultural” e “interior individual” del proceso relacional cognitivo se considera como la dialéctica del pensamiento reflexivo profundo. Tal pensamiento reflexivo puede apoyar la reorganización y la estabilización de las estructuras cognitivas subyacentes en el proceso de reconstrucción y/o nueva adquisición de procesos cognitivos.

Dicho pensamiento reflexivo profundo comprende el conjunto de características biológicas, sociales, motivacionales y ambientales que un individuo desarrolla a partir de una información nueva o difícil; para percibirla y procesarla, retenerla y acumularla, construir conceptos, categorías y solucionar problemas, que en su conjunto establecen sus preferencias de aprendizaje y definen su potencial cognitivo. El pensamiento reflexivo profundo se caracteriza por estar concentrado en el tema del discurso, asociado a un enfoque activo del aprendizaje y al deseo de comprender el punto principal del contenido, establecer conexiones y extraer conclusiones, como asevera Pinchao (2016: 63): “El estudiante personaliza la tarea, extrayendo su significado para su proyecto de vida personal y para la vida diaria; relaciona los contenidos de la tarea con otros conocimientos y con situaciones cotidianas; procura lograr que el aprendizaje tenga significación personal”.

Conocimiento

El conocimiento es un proceso dinámico e interactivo del sujeto cognoscente a través del cual sus estructuras cognitivas interpretan y reinterpretan la información externa a él mismo. Según Bächtold (2013), hay diferentes tipos de estructuras cognitivas: puede ser un concepto único; un conjunto de conceptos relacionados entre sí; una estructura de razonamiento; una estructura simbólica, etc. Una estructura cognitiva se considera como tal porque permite la cognición del sujeto cognoscente (percepción, razonamiento, juicio, decisión). En este proceso las estructuras cognitivas están construyendo progresivamente modelos explicativos, usualmente de mayor complejidad, de modo que la realidad es interpretada a través de modelos que son contruidos *ad hoc* para poder explicar dicha interpretación. El pensamiento reflexivo sobre nuevos conceptos, modelos o teorías y la autoconciencia de las funciones operativas de quien conoce permiten, en primer lugar, la activación consciente de las conexiones entre los conceptos en juego y, por otro lado, entre éstos y los objetos, propiedades, eventos o procesos a los que se refieren.

De acuerdo con Vygotsky (1986) los *conceptos espontáneos* son contruidos por el niño(a) en sí mismo, de forma espontánea y de manera inconsciente, basándose en la propia experiencia. Los *conceptos científicos*, por el contrario, son contruidos primero por la sociedad y luego compartidos por los adultos a los niños. Dado que la sociedad tomó una gran cantidad de tiempo para desarrollar los conceptos científicos actuales, es muy poco probable que los niños pueden contruirlos por sí mismos (solos o en grupos) en un breve periodo de tiempo. Piénsese en el andamiaje conceptual de cualquier disciplina, área de conocimiento o documento

académico, su nivel de complejidad exige expertos que desentrañen a los menos expertos la serie de definiciones que requiere la comprensión del objeto académico en cuestión (concepto, tema, teoría, sistema, etc.).

El desarrollo de los *conceptos científicos* supone que sean introducidos de manera explícita por el educador-experto a través principalmente del lenguaje y requieren ser integrados por los aprendientes a su antiguo sistema conceptual. Como enfatiza Vygotsky (1986), ambos tipos de conceptos interactúan: los conceptos científicos se adquieren por medio de los conceptos espontáneos o iniciales, mientras que los segundos son reconfigurados debido a la integración con los primeros.

En el caso de la tradición vygotskiana, lo que se construye es una actividad semióticamente mediada que incluye la variedad de modos en los que el sujeto cognoscente reconstruye significados culturales. Vygotsky (1978: 57) postula:

Cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el plano social y, más tarde, en el nivel individual; primero entre las personas [interpsicológica] y luego dentro del niño [intrapicológica]. Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y para la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos humanos.

Cuando se añade un nuevo concepto científico al sistema conceptual existente se produce un efecto bidireccional. En un primer sentido, el nuevo concepto no sólo se asimila, sino que es registrado con las especificidades del sistema conceptual previo. En un segundo sentido, el sistema conceptual existente es reorganizado con el fin de integrar el nuevo concepto en la interacción del aprendiente con el entorno social (comunidad) que, por un lado, le introdujo y le compartió dichos conceptos y, por otro, al lenguaje como vehículo que permite este intercambio. Vygotsky (1978) considera que el conocimiento se adquiere de acuerdo con una ley de doble formación poniendo especial énfasis en el papel de la interacción del aprendiente con su entorno social por medio del lenguaje. Dicha ley implica que los seres humanos habitan mundos constituidos intencionales dentro de los cuales las dicotomías tradicionales de sujeto y objeto, persona y medio ambiente, y así sucesivamente no pueden ser analíticamente separados y temporalmente ordenados en variables independientes y dependientes.

El factor social del lenguaje juega un papel esencial en la construcción del conocimiento, tanto en el nivel inter-psicológico como en el nivel intra-psicológico. Los aprendientes pueden esperar reconstruir sólo una parte de los nuevos conocimientos que hay que aprender, la otra parte será impartida por el educador-ex-

perto. Una comunidad donde el aprendizaje es un flujo bidireccional de lenguaje, experimentos, experiencias, conocimientos y cuyo flujo requiere una comunidad de referencia, una comunidad de aprendizaje.

Comunidad de aprendizaje

Las representaciones individuales y los procesos mentales implicados en la construcción del universo de sentido están bajo la influencia directa de las comunidades culturalmente organizadas o de los entornos en los que participan las personas. Según Coll (2001: 163) “la relación entre la mente individual y los entornos culturales tiene un carácter transaccional”.

El socio-constructivismo, de hecho, se refiere a dos tendencias diferentes: una que gira en torno a la cooperación entre los aprendientes; y otra que gira en torno a la aculturación del aprendiente en la cultura científica, un proceso que se supone será gestionado por el educador-experto. Los educadores-expertos y los aprendientes trabajan juntos en construir modelos o teorías científicas en el aula pues toda experiencia de aprendizaje implica tanto un proceso de construcción personal por parte de los aprendientes, como también implica la orientación por parte del educador-experto para acompañar a los aprendientes a llevar a cabo el proceso de construcción del conocimiento en sus etapas iniciales y/o en sus momentos de reconstrucción de estructuras individuales cognitivas. Cuando la centralidad del sujeto humano en su proceso interno de auto-conocimiento, auto-posesión y toma de decisión es redescubierto, entonces es posible proponer un humanismo que envuelve las mejores prácticas de liderazgo en todos ámbitos sociales, dichas prácticas se apoyan en la atención al otro, la inteligencia frente a la realidad, la conciencia de la propia existencia, la responsabilidad frente a los otros y lo otro y el respeto por lo trascendente.

Una comunidad de aprendizaje es entendida como un espacio vital para el cultivo y valoración del liderazgo preventivo personal y comunitario. Según Johansen (2012) una de las habilidades más necesarias para los líderes del nuevo milenio es la habilidad de sembrar, cuidar, cultivar y expandir los activos y bienes que se poseen individual u organizacionalmente para beneficiar a los más posibles y más allá de los propios círculos de beneficio inmediato. Es pensar y potenciar al líder que cuida y nutre a la comunidad pues en ella vive y a ella enriquece o empobrece con su sensibilidad por la construcción del bien común.

Es una buena previsión de un líder si el proceso de formación del mismo está centrado en una acumulación de conocimiento construido en comunidad, donde las actitudes y/o acciones del líder están intencionadamente en relación interpersonal con otros dando menos importancia a la auto-referencia del sujeto en

solitario. Para la comunidad de aprendizaje, la participación tanto en el proceso y como en los resultados, en el contexto propio y en su contextualización, preserva el logro de la meta como un propósito de la organización en su conjunto, incluso si sólo una persona o un pequeño grupo de la organización toma o debe tomar la decisión final.

Lo anterior debe conducir conjuntamente un proceso cuidadoso, inteligente, reflexivo, responsable y afectivo con el objetivo de que al final de la misma la comunidad acepte o no, lo que se propone, lo que se presenta, lo que se juzga, lo que se evalúa, lo que debe puntualizarse y lo que debe decidirse. Para Lonergan (1992), las personas están unidas por la experiencia común, las ideas comunes o complementarias, por procesos similares para elaborar juicios y por las decisiones tomadas en común. Los miembros de la comunidad de aprendizaje se mantienen fuera de contacto cuando no comparten las mismas experiencias, cuando no se comprenden entre sí, cuando no llegan a un acuerdo y cuando optan por no compartir objetivos (Rodríguez y Sánchez, 2017).

Por lo tanto, desde la comunidad de aprendizaje como elemento clave en la formación y acompañamiento se busca un cambio de paradigma en la estructura de pensamiento respecto del líder en la universidad. Es decir, un cambio en la forma en que el líder se percibe y se comprende como sujeto humano, en este caso, el líder preventivo da relevancia y cuidado en su proceso de auto-poseción para facilitar el autoconocimiento y la toma de decisiones con el apoyo y desde una comunidad de aprendizaje. El punto de partida en este paradigma de liderazgo preventivo es la experiencia interna tanto personal como comunitaria del ser humano, y su punto de llegada es la convergencia en la persona del líder de la energía que nutre desde lo profundo su ser y la energía que le mueve a ir más allá de lo pedido por contrato. Con el tiempo, esto lleva a tomar decisiones responsables, reflexivas, inteligentes y concretas, basadas en pasos progresivos internos y externos de, interdependientes y progresivos que conducen a la toma de decisiones personales y colectivas (Rodríguez, 2018).

Así pues, la *comunidad de aprendizaje* es un grupo de personas que están aprendiendo en común, utilizando herramientas comunes en un entorno compartido. Las comunidades de aprendizaje hablan de grupos de personas con diferentes niveles de habilidad, experiencia y conocimiento. Ellos aprenden a través de su implicación y participación en actividades culturalmente relevantes que son posibles gracias a la cooperación establecida entre ellos que realizan a través de la construcción de conocimiento colectivo y los diversos tipos de asistencia que se prestan entre sí. Por lo tanto, el objetivo es la construcción de un sujeto “socialmente competente”, un ciudadano comprometido con los valores civiles, derechos humanos y cuidado de los demás solidariamente y un ciudadano que cuida

de su interioridad, de su vinculación con la trascendencia y de aquello que da sentido a la vida en su conjunto como proyecto fuertemente unitario.

Competencias

La sociedad actual parece requerir individuos educados con habilidades que les permitan funcionar eficazmente en un contexto dado. De tal manera que una *persona competente* es quien en situaciones diversas, complejas e impredecibles, pone en movimiento, aplica e integra el conocimiento declarativo, procedimental, actitudinal y causal que se ha adquirido. Por lo tanto, la competencia se basa en el conocimiento, pero no se limita a él.

Una persona competente debe saber cómo responder a las preguntas: ¿qué es eso?, ¿cómo se hace eso?, ¿para qué es esto?, ¿cuándo se utiliza? (conocimiento explícito, tácito y causal). Un aprendiente competente será aquél que construya significados que atribuyen sentido a lo que se ha aprendido y a su propio aprendizaje.

En este proceso, el educador-experto se convierte en un mediador entre la estructura cognitiva del alumno, la estructura logo-céntrica de los contenidos y los fines objetivos y subjetivos del aprendizaje y su practicidad en la aplicación de los mismos. Como mediador entre la actividad constructiva del aprendiente y el contenido, el profesional de la educación permite la construcción de las representaciones cognitivas de contenidos adaptados a los objetivos de enseñanza. Como mediador entre las características afectivo-emocionales y las metas de instrucción de los aprendientes, él o ella facilita la atribución de sentido a los contenidos. Como un planificador de instrucción, el educador-experto articula el contenido y los objetivos en forma de competencias que pueden ser potencialmente asimilables por la estructura cognitiva del alumno y, con el tiempo, dar lugar a cambios en su motivación más profunda y, por ende, de mayor duración e impacto personal.

Desde este punto de vista, es posible encontrar en el modelo educacional propuesto por el constructivismo la vinculación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un marco explicativo coherente individual y colectivamente. Como se ha visto en párrafos anteriores, dicho modelo educacional postula la necesidad de contextualización y construcción del conocimiento para el aprendizaje adecuado individual y colectivo, ya sea intencional (formal e informal) o incidental (informal). Por lo tanto, para explicar estos procesos, es conveniente tener en cuenta cuatro elementos clave del proceso: el sujeto que aprende, los educadores que enseñan, el contenido que se aprende y el propósito del aprendizaje; educador-experto, educando-aprendiente, contenido y metas se convierten en *un todo inseparable* a la hora de explicar y analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El vínculo entre el liderazgo preventivo y el constructivismo radica en que la reflexión educativa prepara líderes para la resolución de problemas en entornos complejos pero siempre referidos a una comunidad que acompaña, discierne, evalúa, reelabora. A partir del constructivismo, los líderes son más activos en la construcción de comunidades de aprendizaje y en la creación de conocimiento en un entorno compartido, individual y socialmente, con base en sus experiencias e interpretaciones y siguiendo un método de discernimiento de la realidad. Los líderes más experimentados pueden jugar un papel esencial e importante en los procesos de aprendizaje de los líderes en formación pues uno de los momentos clave del líder experimentado es tratar de entender cómo los *nuevos líderes* interpretan el conocimiento, guiarles en el proceso de ensayo-error y ayudarles a refinar su comprensión e interpretación para corregir cualquier riesgo que se presente con los *nuevos líderes* en una etapa temprana y mejorar la calidad de los resultados que se esperan de quienes acompañarán a otros en una comunidad siempre en formación de nuevos líderes.

Cualquier líder podría cambiar la forma de entender y practicar el trabajo en equipo si utiliza las dos palabras más importantes del liderazgo desde el enfoque constructivista cuando se relaciona con otros: ¿qué opinas? Estas palabras comparten y empoderan el liderazgo. Dicho esto, por lo general no es tan fácil como parece. El líder es usado por las personas que buscan en él o ella respuestas y es muy gratificante ser la fuente de un conocimiento. A la larga, sin embargo, esto impide el crecimiento de los demás y sub-optimiza la construcción del conocimiento. Es así como para que funcione, el líder debe darse cuenta de que él o ella necesitan ver su papel de una manera innovadora: el líder tiene que ser una presencia educativa, un oyente amable, un constructor de un ambiente preventivo organizado en comunidades de aprendizaje con un claro criterio de identidad.

Liderazgo Preventivo

Rodríguez (2018) plantea que el beneficio de la preventividad es educar desde lo positivo y hacia lo positivo, es elevar, construir y aprovechar la energía saludable que posee toda persona. La preventividad como formación de líderes educativos es deseo de regenerar el sentido de la dignidad donde se requiere; es la alegría de los momentos gratificantes compartidos en experiencias de aprendizaje significativas; es la atracción por cosas nobles, bellas y útiles; es la apertura a la trascendencia que el amor pide, llama, lanza, plenifica. Cada narración de vida es una historia personal importante, y cada historia personal importa porque no se puede entender ninguna relación humana, organización o grupo social sin comprender la participación activa y la contribución de los recursos humanos que lo susten-

tan, lo nutren, lo afectan, y modifican. Como cualquier ecosistema humano, la armonía de las partes y el equilibrio de las relaciones interpersonales permiten una experiencia adecuada o, en ocasiones, un desequilibrio en los agentes que pueden socavar su viabilidad.

Ser bondadoso-amoroso, ser razonable, ser un educador con intencionalidad, y ser una persona reflexiva-autoconsciente son las condiciones necesarias para lograr una influencia significativa en la manera de vivir y proponer el liderazgo preventivo, como también tiene una determinante incidencia en los resultados que de la prevención se esperan. Lo anterior se afirma porque son una parte natural de la manera de hacer las cosas, la resolución y talante moral para enfrentar cualquier circunstancia y el ADN presente previo a estar en un ambiente no tóxico que en lo cotidiano de la vida buscará que quienes se integran a la Institución logren asimilar toda la propuesta preventiva de la educación que se precie de ser preventiva.

Competencias emocionales básicas

Goleman (1998) considera que para lograr una mejor toma de decisiones es indispensable que el líder posea un aceptable nivel de autoconsciencia (*self-awareness*). Es decir, poseer una profunda comprensión y entendimiento de las propias emociones, fortalezas, debilidades, necesidades y motivaciones. La autoconsciencia se extiende a la comprensión que todo ser humano tiene de sus propios valores que le guían o regulan, de sus propias metas y fracasos, de sus propios esfuerzos y equívocos, de sus propias áreas de crecimiento.

Según Goleman (2016) es necesario un auto-control en el manejo de las propias emociones en un contexto tan cambiante como lo es actualmente, dicho autocontrol permite afrontar con resultados mejores el contexto de volatilidad, incertidumbre, confusión y ambigüedad. Goleman (2015) considera que el auto-control es una *continua conversación consigo mismo*. Según Goleman, este ejercicio de continuo diálogo interno libera de quedar entrampado en los propios sentimientos cuando sean tomadas decisiones que afectan a los demás. En los trabajos en equipo un líder que ha caminado en el ejercicio del autocontrol, será más sensible a lo que sucede en su interior y tendrá mayores posibilidades de obtener resultados más positivos en sus equipos de trabajo cuando surjan esos tipos de situaciones tan comunes en los ambientes laborales.

La empatía es otro factor que, según Goleman (2016), juega un papel importante en la toma de decisiones en un contexto organizacional donde los equipos de trabajo se ven modificados en su funcionamiento por las generaciones diversas de sus miembros, los contextos específicos, la globalización del conocimiento,

la diversidad cultural donde las sensibilidades y perspectivas exigen un trabajo transdisciplinar y una apertura necesaria una fusión de horizontes. La empatía, para un líder “No significa adoptar las emociones de las otras personas como si fueran las propias y tratar con ello de quedar bien con todos [...] la empatía significa considerar atentamente, con sensibilidad, con previsión los sentimientos –junto con otros muchos factores– en el proceso de tomar decisiones inteligentemente y actuar en consecuencia” (2016: 39).

La habilidad social consiste, según Goleman (2016), en la simpatía con un propósito: “movilizar a la gente en la dirección que deseas”. Quien es hábil socialmente tiende a consolidar un círculo de relaciones amplio y posee la habilidad de crear un punto de unión con gente de toda clase pues es la competencia que aglutina todas las habilidades para trabajar vinculando a otras personas pues nada que sea importante se puede hacer solo.

Conclusiones

El paradigma de convergencia puede explorarse más a fondo y quizá generar un estudio comparativo con propuestas de liderazgo global, carismático, servicial, transformativo, *e-leadership*, etc. Pues si el liderazgo es un proceso y no una posición, y el desarrollo del liderazgo es un proceso longitudinal que involucra toda la vida, entonces es necesario presentar modelos de procesos integrales y probarlos de manera apropiada.

La recuperación del sujeto que conoce es un factor importante que asegura que la propuesta de Liderazgo Preventivo sea factible. Una vez que se reconoce al sujeto que conoce, la perspectiva cambia porque se cae en la cuenta de que el individuo es capaz de realizar un proceso para aprender, discernir y decidir; él o ella es quien tiene el poder de asumir la responsabilidad de sus decisiones. El individuo es quien actúa ética y personalmente; él o ella es quién vive y propone un cierto tipo de liderazgo, una forma de acompañamiento, un sistema de capacitación o un proceso de desarrollo; él o ella es quien crea, mantiene o modifica características de identidad personal y organizacional. El individuo da sentido a lo que hace, y le imprime su toque personal a la organización a la que ha decidido unirse. Es aquel que se convierte en su propia realidad y contexto según criterios personales o compartidos; es quien transforma su realidad y puede cambiar en la toma de decisiones y en el curso de las acciones.

La recuperación de la dimensión social del individuo abre posibilidades para nuevas formas de entender cualquier organización en un contexto volátil, incierto, complejo y ambiguo. La dimensión social de cada individuo abre la posibilidad de una comunidad de aprendizaje que reevalúa aspectos de la organización,

tipos de liderazgo, procesos en la toma de decisiones, impacto en el medio ambiente, logro de metas y objetivos comunes, empoderamiento, políticas y procedimientos. La comunidad acoge, nutre y especializa a sus miembros en un ejercicio de aprendizaje continuo que se comparte, se renueva, se superpone y se expande en la búsqueda de aprendizaje significativo y profundo, estrategias de estimulación, desafío, rediseño y reconstrucción de sentidos y significados (Rodríguez, 2018).

REFERENCIAS

- BAUMAN, Zigmund y Leonidas Donskis. (2015). *Ceguera Moral: La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*, Barcelona, Paidós.
- COLE, Michael, Vera John-Steiner, Ellen Souberman, Sylvia Scribner. (Eds.). (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, Massachuset, Harvard University Press.
- COLL, César. (2001). “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 157-186.
- GOLEMAN, Daniel. (1998). *Working with emotional intelligence*, New York, Bantam Books.
- GOLEMAN, Daniel. (2015). *Cómo ser un líder. ¿Por qué la inteligencia emocional sí importa?*, Barcelona, Ediciones B.
- GOLEMAN, Daniel. (2016). “What Makes a Leader?”, *Harvard Business Review*, <[https://hbr.org/2004/01/ what-makes-a-leader](https://hbr.org/2004/01/what-makes-a-leader)>, consulta: 20 de noviembre, 2017.
- JOHANSEN, Bob. (2012). *Leaders make the future: Ten new leadership skills for an uncertain world*, San Francisco, CA. Berrett-Koehler Publisher, Inc.

MYERS, Taylor. (2005). “Developing a Culture of Student Leadership”, *Teacher*, num. 3, vol. 1, pp. 26-29.

PINCHAO, Luis. (2016). “Hacia una práctica evaluativa que favorezca el aprendizaje y mejore la enseñanza”, *UNIMAR*, núm. 34, vol. 1, pp. 57-69.

RODRÍGUEZ, Alejandro. (2017). “Vulnerables sin salir de casa”, *Metapolítica*, vol. 21, núm. 99, pp. 35-39.

RODRÍGUEZ, Alejandro. (2018). *Liderazgo Preventivo en la Universidad*, México, Ediciones Navarra.

RODRÍGUEZ, Alejandro, y Francisco Sánchez. (2017). “Liderazgo Humanista y Educación. Un acercamiento a Lonergan y Vygotsky”, *Salesianum*, vol. 79, núm. 1, pp. 155-174.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*, en Michael Cole, Vera John-Steiner, Ellen Souberman, Sylvia Scribner. (Eds. y trad.), Cambridge, Massachuset, Harvard University Press.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. (1986). *Thought and language*, Cambridge, England, MIT Press.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology*, vol. 1, New York, Plenum Press.

WARTOFSKY, Marx. (1979). *Models. Representation and the Scientific Understanding* (*Boston Studies in the Philosophy and History of Science*), Boston, Springer.

DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA

LUIS FERNANDO VÁSQUEZ ZORA
Universidad de Antioquia

BERNARDO BARRAGÁN CASTRILLÓN
Universidad de Antioquia

ARLEY FABIO OSSA MONTOYA
Universidad de Antioquia

Aspectos preliminares

La formación de maestros en Colombia está definida en tres momentos, a saber: la formación inicial, la formación en ejercicio y la formación posgraduada; en este trabajo se analizará la problemática de la formación inicial, la cual es entendida como “el momento en el que los futuros docentes se acercan a las realidades del ejercicio docente y forman una identidad profesional dentro de los marcos globales, locales, académicos y laborales” (MEN, 2018: 1). Esta formación es gestionada en Colombia por las escuelas normales superiores, las facultades de educación, los institutos de pedagogía y las facultades que forman docentes o maestros. De esta relación, entre formación inicial e instituciones formadoras, se realiza acá énfasis en el concepto de maestro, al que denominamos formador de formadores, en lugar de docente, en tanto un “docente puede educar niños, adultos, profesionales. Es pues un cualquiera que puede educar a cualquiera. Un maestro, en cualquier sentido no es un ‘cualquiera’ sino un ‘alguien’ que se educa a sí mismo, a otro” (Quiceno, 2010: 58). Desarrolla en este horizonte el maestro un proceso formativo que lo afirma a sí mismo, que deviene en un cultivo de sí, gracias al cual, a través de las potencialidades pedagógicas alcanzadas, puede favorecer un proceso educativo que posibilita el acrecentamiento del otro.

El proceso de formación inicial en Colombia, liderado tanto por maestros como por docentes, se ha construido esencialmente a partir de dos elementos, uno es la relación entre teoría y práctica y, el otro, es la tensión entre los campos disciplinares puestos en circulación en este proceso: las disciplinas escolares y la pedagogía. Ambos aspectos, han tenido consecuencias en la subjetividad del maestro.

El primero de estos elementos se problematiza a partir de la relación que a nivel histórico y práctico se ha dado entre teoría y práctica en los procesos de formación inicial de maestros en Colombia, para ello se mostrará cuál es la concepción que se tiene de la teoría y cuál de la práctica, última entendida fundamentalmente como práctica pedagógica o práctica docente. Desde allí, se hará visible qué consecuencias ha tendido esta comprensión en los procesos de formación de maestros en Colombia.

Luego se plantea la tensión que se produce en el campo de formación inicial de los maestros, la cual aparece en primer lugar por un ejercicio estratégico de hegemonización que propone que las disciplinas escolares son el referente conceptual y práctico de la formación de maestros, aspecto que a su vez determina su campo de enseñanza y en ese sentido al sujeto de enseñanza. Emerge allí un campo de hegemonización que se ha mantenido por una doble vía, la primera es la vía disciplinar de los saberes escolares y, la segunda, propone que la pedagogía es sólo un agregado instrumental del proceso de formación que se legitima por la formación en el saber disciplinar.

Otro aspecto importante tiene que ver con las consecuencias que esta tensión presenta en la subjetividad del maestro, especialmente, porque en los procesos de formación se le plantea, que es un experto que enseña o un pedagogo que enseña un saber escolar, aspectos que generan una perspectiva disciplinar de la subjetividad del maestro, que deja por fuera otros ámbitos de su formación e incluso formas singulares del maestro que aquí denominamos pedagogías de sí, entendidas como acontecimientos únicos que funcionan como formas que ponen en crisis las formas institucionales, las prácticas hegemónicas y los saberes reconocidos.

Finalmente, se aborda la formación inicial de maestros como política docente (Vásquez, 2015b), esto es, como modalidad de gobierno a través de la cual se intenta hacer existir, transmitir, imperar o desaparecer, por un lado, una forma de verdad social determinada, constituida unas veces, por conocimientos filosóficos, teológicos, humanísticos, científico-técnicos, administrativos, culturales o de gestión, los cuales integrarían la pedagogía en saber, a partir teorías de la enseñanza, de la educación y/o del aprendizaje. De otro lado, se analiza la formación inicial de maestros, a partir de su conformación por modalidades de

disciplinamiento, de normalización y de control –técnicas para la conducción de conductas– pero también de resistencia, entre la integración de las formas sociales de verdad –formación teórica– y las modalidades de gobierno –prácticas de formación– con las que se expresa la experiencia social de la docencia (Vásquez, 2016).

La teoría y la práctica en la formación inicial de maestros en Colombia, se corresponde, por lo tanto, al entramado social e histórico, discontinuo y complejo de conformación de saberes pedagógicos, integrados en las formas en las que se expresa la relación pedagógica entre estudiantes y maestros o docentes. De igual manera este tipo de formación se expresaría en modalidades de gobierno que cosifican a partir de procesos biopolíticos al conjunto de los sujetos, pero también, por el conjunto de experiencias docentes, de ejercicios, acciones y usos locales, situados sobre el suelo de la escuela, acciones concretas, sin órdenes formados y sin conductas formalizadas, experiencias transgresoras que se apropian de saberes, que se atribuyen poderes y que por estrategias y tácticas escolares locales, devienen pedagogías otras, como rareza y singularidad para la formación inicial de la docencia en Colombia.

Tensión entre teoría y práctica

El problema de la relación teoría y práctica se ha desplegado de manera dicotómica pero también interlaminada en la formación inicial de maestros. En el primer escenario, la formación teórica se lleva a cabo a partir de la selección y puesta en circulación de saberes escolares, en los cuales han de apropiarse teorías, conceptos, estrategias y procedimientos, que posteriormente se aplican y confrontan en la práctica, en tanto espacio de aprendizaje, enseñanza y formación, en el que se tiene la oportunidad de desarrollar la capacidad de observación y comprensión del proceso docente educativo, para develar problemas pedagógicos o disciplinares, susceptibles de abordar en proyectos de investigación y experimentación pedagógica. En el segundo escenario, la práctica es considerada desde los contenidos de enseñanza y aprendizaje, los cuales fundamentan tanto la formación disciplinar y pedagógica como la lectura comprensiva de la realidad, actuando como potenciadores y dadores de contexto en los procesos de formación, en un escenario de relación dialógica, donde el conocimiento se vincula con la atención de las necesidades de la persona y la sociedad, como dispositivo que procura una integración en la vida y para el servicio de la vida (Molina *et al.*, 2002).

La relación de la teoría y la práctica es posible de igual manera problematizarla a partir del siguiente enunciado:

Pasar del principio práctico al esquema teórico, construido después de la batalla, del sentido práctico al modelo teórico, que puede ser leído ya sea como un proyecto, un plan o un método, ya sea como un programa mecánico, ordenanza misteriosa misteriosamente reconstruida por el científico [savant], es dejar escapar todo lo que constituye la realidad temporal de la práctica en su desarrollo. La práctica se desarrolla en el tiempo y tiene todas las características correlativas, como la irreversibilidad que la sincronización destruye; su estructura temporal, es decir, su ritmo, su tempo y, sobre todo, su orientación, es constitutiva de su sentido: como en el caso de la música, toda manipulación de esa estructura, aunque se trate de un simple cambio de tempo, aceleración o desaceleración de la velocidad, le hace sufrir una desestructuración que no puede reducirse al efecto de un simple cambio de eje de referencia. En una palabra, debido a su total inmanencia con respecto a la duración, la práctica está ligada al tiempo, no sólo porque se juega en el tiempo sino, porque juega estratégicamente con el tiempo (Bourdieu, 1991: 131).

Esta aseveración de Bourdieu, ilustra claramente el problema de la relación entre teoría y práctica o mejor de lo que va de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría. Se plantea a manera de ejemplo, el sentido del tiempo, con el ritmo (tempo) de la práctica que hace necesario que los problemas prácticos se resuelvan en lo que podría llamarse “su propio tiempo”, es decir, esa condición que hace que la práctica no esté resuelta en la teoría por efecto de su asincronía, cuestión que resulta muy importante en la formación inicial de docentes e incluso, en cualquier proceso de formación que se estima tiene un carácter formal.

El problema es que existe una tradición bastante arraigada en los procesos de formación de maestros, en los que se cree que la teoría constituye un proceso de formación para resolver la práctica pedagógica (planteamiento asincrónico), es decir, los currículos se construyen a partir de una separación material entre la teoría y la práctica y bajo la creencia de que en la teoría se resuelva la práctica o, mejor aún, que la práctica es un lugar para constatar la teoría. Esta creencia ha producido unos currículos de formación en los que la teoría está al comienzo de la formación y la práctica al final, debilitando la sincronía en ambos conceptos, la cual debe ser siempre necesaria en los programas de formación inicial de maestros.

Las consecuencias de este sentido de la formación pueden enumerarse, en las siguientes posibilidades. 1. Cuando el maestro llega a la práctica, ésta desmiente la teoría o mejor aún, la pone en crisis, suscitando la necesidad de pensar la teoría como un lente para leer la práctica o como un instrumento conceptual para contrastarla y transformarla y no como un lugar para constatar la teoría. 2. Como la teoría es intemporal y la práctica sucede en un tiempo presente que es el acontecimiento real, todas las respuestas en la “práctica” son contingentes porque

en “el tiempo”, ritmo de la práctica, nada se repite, de tal manera la condición de la práctica –y en este caso de la práctica pedagógica–, es que no es posible reproducirla en su totalidad y por eso la teoría es un intento por comprender esa condición. 3. El maestro en formación termina reproduciendo prácticas o replicándolas, fundado en la experiencia de otros, negándose la posibilidad de reflexionar sobre el sentido contingente de la práctica y sobre el sentido que él tiene que darle, a partir de su propia relación con ésta. 4. Este sentido de la formación, lleva al maestro a convertir su relación con la práctica en una interacción procedimental o técnica que lo convierte en un funcionario de ésta, es decir, la práctica pedagógica, formativa,

docente o escolar (cualquiera sea el nombre bajo el cual se denomine) es un espacio para el aprendizaje de la enseñanza y desde este supuesto alumnos y maestros (maestros en formación y maestro formador de formadores) esperan que el conocimiento declarativo prescriptivo que se ofrece en las asignaturas, cursos o seminarios pueda resultar válido, útil y correcto para desempeñarse en la realidad. Esto significa que estudiantes y profesores esperan que la relación entre teoría y práctica sea un continuum, que no se rompa ni en el espacio ni en el tiempo (Rodríguez y Echeverri, 2004: 67).

Es entre otros aspectos, el *continuum* esperado entre la teoría y la práctica, un asunto que debe ser problematizado a partir de miradas singulares que redimensionan las condiciones de existencia de la práctica en la formación de maestros.

Contingencia de la práctica pedagógica

El valor de la práctica está en que es contingente, es decir, en que no puede ser regulada completamente. Esta contingencia es la que se ha intentado acabar en los programas de formación de maestros, al construir currículos que proponen el “continuum” entre teoría y práctica, desconociendo precisamente que la práctica rompe con la teoría en el espacio y el tiempo.

Un efecto de esto es que los docentes en formación reciben una serie de cursos en los que se les enseña cómo organizar la enseñanza a través de multitud de formas didácticas que tienen una gran tradición en el campo conceptual de la pedagogía, formas que reciben el nombre general de organización de la enseñanza y que de cierta manera se confunde con la didáctica general y las didácticas específicas. Estas formas pasan por la planeación de la enseñanza desde programas de área, objetivos, logros, unidades, problemas, temáticas por competencias; disposiciones que, en últimas, por efecto de su intención reguladora, como un acto

de orden y exclusión, inmovilizan la práctica para así poder controlarla. Por esta vía, la práctica pedagógica es vista como acontecimiento que no se rompe ni en el espacio ni en el tiempo y, por lo tanto, algo posible de formar en los maestros, para que la enfrenten en esa misma perspectiva y así poder resolver la aporía de su contingencia.

Los programas de formación de maestros en Colombia tienen esa intención, inmovilizar la contingencia de la práctica, cuestión que termina acabando la posibilidad de pensar la práctica por parte de los docentes en formación y los docentes en ejercicio, en tanto lo que es necesario pensar de la práctica, es aquello que tiene de contingente y que en esa perspectiva construye saber pedagógico.

De tal manera, la organización de la enseñanza está llena de dispositivos de control, entendidos como “un conjunto heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho” (Foucault, 1984: 7).

La formación de maestros está hecha de muchos dispositivos: dispositivos prácticos y dispositivos de saber; que tienen como única intención resolver el problema entre teoría y práctica, por la vía de su separación del tiempo contingente y de su cristalización. Estos dispositivos, entre ellos: cursos regulares, seminarios, prácticas docentes, monografías, evaluaciones periódicas, estructuras formativas, entre otros, estructuran los currículos de formación y distribuyen el campo formativo en cursos teóricos y cursos prácticos, en el tiempo de la teoría y en el tiempo de la práctica, en campo disciplinar y campo pedagógico. En este despliegue, los cursos se nombran y funcionan como objetos separados y libres de tensiones, en él, se es maestro, en tanto se conocen los rudimentos de un saber legitimado, en tanto se agregue e integren privilegiadas verosimilitudes de otras disciplinas del saber, al conocimiento que ha de ser enseñado. Bajo esta perspectiva, la existencia de la pedagogía sólo guarda como condición de posibilidad, la existencia como saber integrado de los conocimientos por enseñar, lo que desplaza a la pedagogía que se constituye como un saber por sí mismo.

Desde esta perspectiva, el propósito de estos “dispositivos de formación” es regular, controlar, ordenar y poner a funcionar al sujeto de formación, con la pretensión de moderar las tensiones y la contingencia de la práctica. Sujetos que escinden la escuela de los contextos de realidad y que, por esta vía, leen y comprenden el contexto, pero no se modifican, no transforman nada en él y no afirman una ética, política y estética de la existencia.

En suma, se cree que la formación tiene como intención fundamental, resolver previamente lo que va a ocurrir en la práctica, dándose así una formación que está llena de respuestas, pero no una formación capaz de problematizar la

práctica, es decir, pensarla como acción transformadora de sí, de los otros y de lo otro.

La docencia como teoría y la docencia como práctica

Si describimos relaciones problemáticas entre la hegemonía de la teoría sobre las prácticas, ha sido para demostrar cómo el uso excesivo de la teoría en la formación, desvía la práctica docente por el privilegio de la integración de determinados conocimientos en regímenes específicos del saber de la docencia, esto es, la manera por la cual ciertas veracidades con pretensión de ciencia, intentan imponerse como positividad, en cómo el conjunto de saberes docentes instrumentalizan las prácticas docentes; en cómo procuran imponerse como saber verídico y cómo la producción de esta discursividad entre los sujetos y las instituciones, es llevada a cabo a través de determinados modelos de enseñanza, de educación o de aprendizaje, los cuales la sociedad integra como forma y función de la educación cuando de la teoría y de la práctica de la formación inicial de maestros se trata.

La formación inicial de maestros encuentra en la pedagogía, la integración de determinados órdenes de conocimientos, a partir de los cuales establece regímenes específicos de saber (Foucault, 1979). En la enseñanza, reúne un conjunto de saberes religiosos y morales: teología, filosofía, instrucción, urbanidad (Favacho, 2010; Ibarra, 2010; Lerena, 1983; Martínez, 1982; Pestalozzi, 1889; Quiceno, 2004; Vásquez, 2016). En la educación, la apropiación de esta función social por el Estado (MEN, 1927) y, para la cual, las formas del saber son: las ciencias naturales y sociales, la biología, la medicina, la sociología, la antropología y la historia (Durkheim, 1979; Montessori, 2003; Piaget, 2001; Rousseau, 2000; Vásquez, 2015b).

En Colombia, el saber sobre la educación giraría en torno a la construcción de este concepto, por parte del Movimiento Pedagógico, en el Congreso Nacional de la Educación, realizado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en el año de 1982, evento en el cual se concibió la educación entre sindicatos, intelectuales, investigadores y movimientos sociales, como la relación entre pedagogía y la cultura, como ejercicio intelectual y objeto epistémico para la formación de maestros (Suárez, 2002; Tamayo, 2006; Zuluaga, 2003) y, a la economía política, como opción militante para una pedagogía crítica, emancipadora y transformadora (Coral, 1980; FECODE, 1982).

Posteriormente, en el aprendizaje, como saber que privilegia el desarrollo de las capacidades científico-técnicas: la informática de un lado, y de otro, la gestión de competencias, la innovación y el emprendimiento (Compartir, 2014; Martínez, 2016; Vásquez, 2015a; Vásquez, 2015b).

La formación inicial de maestros se corresponde, por lo tanto, a la conformación de las series históricas, que, al integrar y ordenar un conjunto de disciplinas y teorías, pretenden instrumentalizar y formular las prácticas docentes, en los saberes de la enseñanza, de la educación y del aprendizaje, reunidos en la pedagogía, acción de por sí, alejada del acto mismo de la producción propia del saber pedagógico.

Por acto mismo de producción de saber pedagógico, referimos investigaciones (Echeverry, 2015; Martínez, 2016; Zuluaga, 1999, 2003), en las que, para el caso colombiano, han demostrado como en relación con la formación de maestros, el objeto de saber propio es la pedagogía, la cual es la práctica discursiva misma, desarrollada en una institución, la escuela, a través de un sujeto del saber pedagógico, el maestro. La pedagogía es, por lo tanto, sea para la enseñanza, para la educación o para el aprendizaje, el restablecimiento de la teoría que reúne, instruye, orienta y acompaña el saber de la práctica pedagógica llevada a cabo en la escuela, lo cual la torna en centro de discursividad, de la relación de la teoría, en el contexto y ejercicio de su práctica (Echeverry, 2015; Martínez, 2016; Zuluaga, 1999). Es en esta relación, entre la teoría y la práctica, a la que habrá de referirse una episteme que pretenda conformar la pedagogía como saber, en palabras de Echeverry (2015), la pedagogía como campo propio de los saberes de la enseñanza, del maestro como sujeto de la pedagogía y la escuela como instancia propia de esta experiencia, lo cual implica el establecimiento de un estatus epistemológico propio del saber pedagógico (Zuluaga, 2003). Con ello, se pretende establecer para la pedagogía una pertinencia epistemológica, como relación entre teoría y práctica, en tanto disciplina con unos saberes, unas instancias de prácticas y un sujeto, esto es, una relación de producción, en tanto teoría y práctica contribuyan a la formación de maestros.

Sin embargo, habrá de incluirse también la problematización que, entre la teoría y la práctica, en la formación inicial de maestros, pasa por la conformación de un conjunto de procedimientos y de mecanismos de gobierno (Foucault, 2010; 2006; 2001; 1996; 1992), por la definición de determinadas conductas y modalidades de hacer, por la pretensión de formulación y de implementación de una práctica docente determinada en la escuela.

Comprendiendo, por lo tanto, por práctica docente, la elaboración de un especializado conjunto de procedimientos y de mecanismos, de conductas y de comportamientos, que en forma de matriz normativa hacen de la docencia una práctica disciplinaria, normalizadora y/o de control, resultado de la sofisticación, primero, de estrategias de saber, unas veces de la enseñanza religiosa y moral, otras de la educación como medio de socialización de los sujetos, y más allá, de los

aprendizajes, como el conjunto de las orientaciones para una vida exitosa, basada en desarrollo de competencias individuales y colectivas.

Segundo, se trata también de las tácticas, de acciones que sobre el suelo de la escuela produzcan determinadas conductas, como son entre otras, primero: modalidades de disciplinamiento: recoger y reunir, como consignas principales de la enseñanza. Tercero: modalidades de normalización, en las que la educación es proceso de socialización, de transformación del sujeto y la sociedad, de colectivización como táctica para el fortalecimiento de la cultura y de instrumentalización a través de la enseñanza tecno-científica. Finalmente, modalidades de control para la gestión de sí mismo y de los demás, a través del privilegio social de modelos de emprendimiento e innovación, como modelo de consumo y mercado educativo. Estas modalidades de gobierno exhiben una historia de la relación entre teoría y práctica, entre los saberes y las experiencias pedagógicas, entre el gobierno de sí mismo y los otros.

Por relación de gobierno de sí mismo y de los otros, comprendemos como en la episteme pedagógica, son integradas disciplinas religiosas y morales para el disciplinamiento; ciencias naturales y sociales para la normalización y la socialización de los estados naturales a formas desarrolladas y de la administración y la gestión para el control innovador y emprendedor de sí y de los otros. Órdenes de saber pedagógico para un uso táctico de gobierno, los cuales pretenden privilegiar determinados modelos y fines de dominio social, como lo son las elaboradas tácticas del recogimiento, la instrucción, la instrumentalización científico-técnica, la pertenencia cultural, la reflexión, la transformación y el control; exigencias últimas que, a través de vectores como docilidad, normalidad, calidad, gestión y excelencia, se tornan en la demanda infinita exigida a cada sujeto, en el anhelo educativo de hacer de la competencia y del éxito los nuevos dominios de aparición de la educación como verdad social (Vásquez, 2015a).

Si fuese así, la formación inicial de docentes en Colombia, surge más bien de la pretensión de imponer, a través de la relación entre saberes y modalidades de gobierno, la serie de producción y modificación de sujetos determinados. La teoría y la práctica en la formación inicial de maestros, en sus distintas discontinuidades históricas, son estrategias y tácticas de dominio y gobierno, son una sofisticada técnica de conducción de conductas, una técnica que tiene por función social: unas veces reunir, otras educar, otras transformar, otras controlar, gestionar, inducir e incitar; modalidades por las cuales se intenta imponer un determinado modelo de verdad y de actuar social. La formación inicial de maestros, es la tecnología de gobierno para la modificación de sujetos formadores de sí y de otros.

La teoría y la práctica en la formación inicial de maestros en Colombia, se corresponde, por lo tanto, a una elaborada estrategia de saber y a una sofisticada

táctica de poder, en procura de la producción de sujetos, del hacer de la pedagogía; una experiencia social, que allí disciplina y castiga; que más allá, instruye; acullá educa y normaliza; más allá capacita y en otras, gestiona, orienta y controla.

Si hemos diferenciado teoría y prácticas de formación inicial de maestros, es para demostrar que estas no emergen propiamente de la enseñanza, de la educación, ni del aprendizaje, sino del conjunto de las formalizaciones teóricas de sus prácticas, las cuales producen un conjunto de experiencias históricas discontinuas como modalidades de gobierno y exhiben la pretensión de modificar el sujeto natural, en individuo acorde al modelo de ideal social.

Y, sin embargo, son a estas modalidades de gobierno, a las que le son antepuestas las experiencias situadas, propias del suelo y la vida diaria escolar; resistencias o transgresiones, frente a los modelos pedagógicos formalizados y establecidos; experiencias que frente a los modelos de saber y de gobierno impuestos, expresan modalidades singulares, plurales y diferentes, cuando de la experiencia y la práctica docente se trata. Pedagogías de la singularidad que frente a la formalización teórica de las prácticas, a la integración de saberes y de modalidades de gobierno en la pedagogía, escenifican en la vida vivida escolar, la efervescencia de la producción de singularidades pedagógicas, en formaciones de maestros de la diferencia y la rareza, abundantes en estrategias y tácticas locales; pedagogías como técnicas otras, sin orden teórico, sin instrumentalización, sin normalización y sin controles formalizados, que expresan la transgresión de lo formalizado. De esta manera la formación de maestros, habrá de acercarse, apropiarse y producir interpretaciones sobre las experiencias situadas, que son producto de la expresión de modalidades pedagógicas locales, irreductibles a saberes y a poderes impuestos.

La teoría y la práctica de la formación inicial de docentes, habrá de asimilar y proponer una política, una ética y una estética de la diferencia; de la singularización como efecto de comprensión y de producción de pedagogías otras, que contribuyan al despliegue de apropiaciones orientadas a otras realidades, a otros contextos y territorios; una pedagogía que se dirija a funciones no preestablecidas, pero que ocurren en la escuela. La pedagogía como singularidad, exige el ejercicio de apropiación, atribución y trasgresión; exige la elaboración de propuestas, frente a los saberes y los poderes que pretenden dominar e instrumentalizar la formación inicial de los maestros.

Una pedagogía situada en las singularidades escolares va más allá de las formas prescritas, de las conductas y de los comportamientos teorizados en experiencias significativas, en tal sentido, una formación inicial de maestros habrá de describir cómo el conjunto de los saberes colocados, son apropiados; cómo las normas son atribuidas y como frente a la formación inicial de maestros; otras docencias, quizá

acalladas, silenciadas y raras, ejercen y utilizan otras experiencias como propuestas transgresoras, singulares, expresadas en las aulas o por fuera de ellas.

La formación inicial de maestros habrá de desplegarse a través de currículos sin forma y de funciones no sistematizadas, habrá de expresar la educación como el conjunto de prácticas y experiencias, que, sobre el suelo de la escuela, resisten, asimilan y proponen políticas singulares al ejercicio instrumentalizado de maestro, con las cuales enfrenta las teorizaciones pedagógicas impuestas, los saberes formalizados y las funciones escolares que lo cosifican.

Una formación inicial de docentes efectiva, habrá de asimilar la experiencia de los saberes situados, de sus formas extrañas, del tejido de fuerzas locales que rarifican la práctica docente como otra práctica vivida escolar, plural, diferente y singular. Que ofrezca un giro hacia las experiencias locales de formación de maestros, en las que se exhiba más bien la docencia como modalidad producida en el límite de la rareza —que para el caso— denominamos focos de experiencias singulares, prácticas en las que se despliegan pedagogías otras, en tanto pedagogías de sí, que se constituyen en condición *sine qua non*, para el cultivo del sí mismo y los otros. De esta manera la formación inicial de maestros habrá de tener como condición de existencia la rareza, más que la integración de un determinado conjunto de conocimientos y de modalidades de gobierno, que pretenden formalizar las prácticas pedagógicas, frente a la pluralidad de los acontecimientos escolares.

La formación inicial de maestros como experiencia de singularidad escolar, propone que si es posible pensar hoy la pedagogía y las prácticas que la conforman, lo es, a través de los procesos de singularización de sus prácticas, del análisis de técnicas pedagógicas otras, como acontecimientos menores, raros, de la diferencia y la singularidad, que expresan modalidades de transformación sobre sí mismo y los otros; de pedagogías del saber del maestro como conjunto de procedimientos, de técnicas y ejercicios situados en contextos y territorios, por medio de los cuales la experiencia de formación inicial se constituye en objeto, a partir de la concepción y análisis de la experiencia docente como acontecimiento para el cual, cuando se trata de la modificación de los otros, es necesario formarse inicialmente a sí mismo.

Como experiencia de formación inicial de maestros, esta propuesta, parte de una arqueología que exhiba la forma y función de los saberes, de un trabajo genealógico que demuestre la voluntad de gobierno, y finalmente, de una pedagogía de formación inicial para la comprensión, para el análisis, para la proliferación de la singularidad y de lo múltiple, en tanto procesos de apropiación y atribución de saberes, así como de transgresión y propuesta de otros saberes, fundados en la experiencia de la vida vivida.

A modo de cierre

Este escrito se ha orientado al desarrollo de una descripción histórica efectiva de la formación inicial de maestros, pretendiendo repensar y replantear, el conjunto de sus saberes y experiencias, de sus teorías y prácticas, a partir de perspectivas arqueológicas y genealógicas que no sólo exhiban, la formalización de las teorías y la instrumentalización de sus comportamientos, a través de la integración en la pedagogía, sino que además, se propone una pedagogía de la singularidad como experiencia política, estética y ética, que desciendan hasta la rarificación de las experiencias acontecidas en la escuela.

Una pedagogía de la singularidad deberá explorar otras pedagogías, en las cuales se haga posible no un culto a las verdades sino lo necesario, singular y raro de la formación de maestros sobre el zócalo de las experiencias escolares. Una pedagogía de la formación inicial de maestros que permita la emergencia de una naturaleza otra, no dada, propia y, por lo tanto, aún no conocida, que pueda quebrar los modelos de la enseñanza, de la educación, de los aprendizajes y de la simulación, al apropiarlos, atribuirlos y transgredirlos.

Una pedagogía de la singularidad, como propuesta de formación inicial de maestros que fije como foco, las experiencias realmente vividas, que permita el paso de una pedagogía como disciplina de conocimiento, hacia miradas históricas, epistémicas, éticas y estéticas, en las que el ejercicio y uso de la docencia adquiera en la expresión de la singularidad, el gesto máximo del aprendizaje: el llegar a ser quien se es. La formación inicial de maestros se corresponderá a la acción de formación del maestro sobre sí mismo y los demás, que posibilite sustentar las fuerzas de la creación del individuo en su búsqueda por superarse a sí mismo, por inventarse y dejar de lado el seguir órdenes y el obedecer; que contribuya a la conformación de técnicas para la vida propia, para una existencia otra, quizá rara y singular.

Experiencias en la cual los sujetos, objetos e instancias de la pedagogía sean el hombre mismo, su vida desnuda (Agamben, 2011), a través de procesos que propongan la raridad de la docencia en las escuelas, por tres opciones: la primera, una docencia situada sobre un territorio y en un contexto, por ello no refiere el conocimiento del medio externo, más bien, propone el parto de lo interior, de una formación inicial efectiva de maestros, que fuese la acción, que contribuya a sacar a luz, ya no una *docere*, como decir, conducción y gobierno, sino como partera de la singularidad, de su modificación propia, que saque afuera, que extraiga y resista, tanto las represiones como las adaptaciones; que ofrezca una ética como experiencia del maestro, frente a toda docencia que se disfraza como sutil nombre de las dominaciones colectivas, grupales e individuales.

Experiencias singulares de formación inicial de maestros, a la manera de una docencia negativa, que al reconocer el contexto, posibilite liberarse de toda obediencia, de todo aquello que es colocado encima de la existencia vivida y que intente apagarla, que no coloque, que no restablezca, que no adapte ni reprima, que no sea la estrategia y la táctica del frecuente retorno a la identidad y a la tradición, que se torne en medio para tirar las máscaras. Tercero, una formación inicial de maestros cuyo objeto sea la transgresión de sí mismo y los otros, en la cual los sujetos sean productores de sí mismos y el mundo; que produzcan alegrías y no tristezas, que libere de las dependencias y sea posibilidad de una ética y estética propia, singular; que no reproduzca en sus decires los saberes teológicos, ni sociológicos, ni psicológicos, ni científico-técnicos, ni intelectuales, ni de control, que sólo buscan la modificación del sí para el dominio de sí mismo y los otros.

Una formación inicial de maestros que más bien, se torne en una producción de un sí mismo nuevo, una nueva relación consigo elaboradora de singularidad, de experiencias transgresoras, que “afecte al sujeto y que no el sujeto se torne en objeto de un discurso verdadero” (Foucault, 2010: 217).

REFERENCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. (2011). *Desnudez*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Ed.
- BOURDIEU, Pierre. (2007). *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Compartir, Fundación. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*, Bogotá, Puntoaparte.
- CORAL, Laureano. (1980). *Historia del Movimiento Sindical del Magisterio*, Bogotá, Ed. Suramericana.
- DURKHEIM, Émile. (1979). *Las reglas del método sociológico*, Quinto Sol, México.
- ECHEVERRI, Alberto. (2015). “Sujeto y subjetividad en las ciencias de la educación en Colombia. El docente, el profesional y el intelectual”, en Alberto Echeverri. (Ed.). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores/GHPP, pp. 121-148.
- FAVACHO, André. (2010). (Dir.). “Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação”, *Educação e Pesquisa*, vol., 36, núm. 2, pp. 555-569.
- Federación Colombiana de Educadores. (1982). *Educar y luchar por la liberación nacional*, Bucaramanga, FECODE.
- FOUCAULT, Michel. (1979). *La arqueología del saber*. México D.F., Editorial Siglo XXI Editores.

- FOUCAULT, Michel. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Bogotá, Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, Michel. (1992). *El orden del discurso*, Buenos Aires, Editorial Tusquets.
- FOUCAULT, Michel. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- FOUCAULT, Michel. (2001). *Defender la sociedad*, Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, Michel. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el College de France (1977-1978)*, Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, Michel. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros. Curso en el College de France (1983-1984)*, Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- IBARRA, Óscar. (2010). *Ser maestro en Colombia: de oficio a profesión*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- LERENA, Carlos. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Madrid, Ed. Akal.
- MARTÍNEZ, Alberto. (1982). *La aparición histórica del maestro y la instrucción pública en Colombia*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- MARTÍNEZ, Alberto. (2016). “Maestro, función docente y escolarización en Colombia”, *Dossier: Propuesta Educativa*, vol., 1, núm., 45 pp. 34-49.
- MEN. (2018). *Formación Inicial*, Bogotá, Ministerio de Educación Inicial. Colombia, <<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48467.html>>, consulta: 18 de junio, 2018.
- MOLINA, Víctor, Arley Ossa, Jesús Pinillos, Sandra Pulido, Ehiduara Castaño, Gonzalo Jaramillo y Beatriz Chaverra. (2002). *La práctica formativa en el campo de la motricidad en contextos de realidad*, Medellín, Soluciones Editoriales.

- MONTESORI, María. (2003). *El descubrimiento de la infancia. Método de la Pedagogía Científica*, Madrid, Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación y Ciencia.
- PESTALOZZI, Johann. (1889). *Como Gertrudis enseña a sus hijos*, Coatepec, Tipografía Antonio M. Rebolledo.
- PIAGET, Jean. (2001). *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Ed. Crítica.
- QUICENO, Humberto. (2004). *Pedagogía Católica y escuela activa en Colombia. (1900-1935)*, Bogotá, Ed. Magisterio.
- QUICENO, Humberto. (2010). “El maestro, el docente, y el formador”, en Alberto Martínez y Alejandro Álvarez. (Coords.). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*, Bogotá, Ed. Magisterio/GHPP, pp. 53-84.
- RODRÍGUEZ, Hilda, y Alberto Echeverri. (2004). (Dir.). “Práctica y diario pedagógico: la estructura de narrar-se”, *Alternativas: serie espacio pedagógico*, vol. 9, núm. 35-36, pp. 67-74.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. (2000). *Emilio o la educación*, Buenos Aires, Ed. El Aleph.
- SUÁREZ, Hernán. (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002, entre mitos y realidades*, Bogotá, Ed. Cooperativa editorial magisterio.
- TAMAYO, Luis. (2006). “El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía”, *Revista HISTEDBR*, Campinas, núm. 24, p. 102-113.
- VÁSQUEZ, Luis. (2015a). “La docencia como práctica política en Colombia: más que formación, carrera y remuneración, más que enseñar, educar y aprender”, *Rev. Olhar de professor*, vol., 18, núm., 2, pp. 162-183.
- VÁSQUEZ, Luis. (2015b). “Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del maestro en Colombia”, Belo Horizonte, tesis de doctorado en educación, Brasil, Universidade Federal de Minas Gerais, Facultad de Educación.

VÁSQUEZ, Luis. (2016). *Existencia y desaparición del maestro en Colombia. Historia de la docencia como técnica de gobierno social*, Bogotá, Ed. Aula de Humanidades.

ZULUAGA, Olga. (1999). *Hacia la construcción de un campo conceptual de la pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia.

ZULUAGA, Olga. (2003). *Pedagogía e historia*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

ÍNDICE INTERACTIVO

- AGRADECIMIENTOS
- REVISITANDO LA FORMACIÓN
Patricia Ducoing Watty
- PRESENTACIÓN
Patricia Ducoing Watty
- PRIMERA PARTE. ACERCAMIENTOS A LA NOCIÓN DE FORMACIÓN
 - ¿QUÉ QUEDA DE LA *BILDUNG*? DE LA (IN)ACTUALIDAD DE UNA PEDAGOGÍA EMANCIPADORA
Jean Spurk
 - UNA REVISIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO “FORMACIÓN”
Zaira Navarrete Cazales
 - ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE FORMACIÓN
José Lino Martínez Martínez
 - EL PRINCIPIO DE FORMACIÓN (*BILDUNG*) EN LA PEDAGOGÍA DE HERBART
Erick Cafeel Vallejo Grande
- SEGUNDA PARTE. PROLEGÓMENOS DE LA FORMACIÓN
 - FORMACIÓN Y ALTERIDAD
Patricia Ducoing Watty
 - SENTIDOS FENOMENOLÓGICOS Y POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN
Irvin Díaz Hidalgo
 - LA *OTRA FORMACIÓN*, LA *OTRA EDUCACIÓN*: “TEORIZAR LO POLÍTICO, POLITIZAR LA TEORÍA”
Patricia Medina Melgarejo
 - SABER SER COMO COMPETENCIA BÁSICA UNIVERSITARIA: ¿CÓMO ENSEÑAR A ENSEÑARLA?
Anna Belykh
Mariela Sonia Jiménez-Vázquez

• TERCERA PARTE

INTERROGANTES EN TORNO A LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

- FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. ¿EL DEBATE CONTEMPORÁNEO SOBRE SU SENTIDO BUSCA PRIORIZAR CRITERIOS DE MERCADO PARA ORIENTAR LAS ACCIONES EN MATERIA EDUCATIVA?

Luis Manuel Juncos Quiané

Clarisa Capriles Lemus

- LIBERTAD INTELECTUAL EN EL IMAGINARIO CONSTRUCTIVO DE LO SOCIAL, UN DESENLACE TRANSDISCIPLINAR

Arlet Rodríguez Orozco

- FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN. ALGUNAS REFLEXIONES DESDE EL CONSTRUCTIVISMO

Alejandro Rodríguez Rodríguez

- DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA

Luis Fernando Vásquez Zora

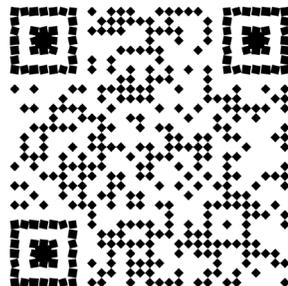
Bernardo Barragán Castrillón

Arley Fabio Ossa Montoya

Presentación audiovisual
haz click en el enlace

<https://youtu.be/iVyLSA8EhUc>

o puedes acceder vía QR



Debate teórico sobre la formación fue realizado por la FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS de la UNAM, se terminó de producir en diciembre de 2022 en Editora Seiyu de México S.A. de C.V. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida. Se utilizó en la composición la familia tipográfica completa Garamond Pro en diferentes puntajes y adaptaciones. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. El cuidado de la edición estuvo a cargo del equipo de editores de Seiyu de México.

La intención de este volumen consiste en colocar la formación en el centro del debate a partir de diversos acercamientos teóricos que posibiliten el reconocimiento de la complejidad de los procesos formativos. Se trata de una interpelación a los actores involucrados, tanto autoridades, académicos y docentes, como a estudiantes con el fin de avanzar en la comprensión de la formación como un campo inscrito en las ciencias humanas y, por tanto, como un objeto de elucidación estrechamente vinculado con el devenir del hombre.

