



Sobre el concepto de formación

Luciana Andrade-Stanzani

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia (l.andrade1067@uniandes.edu.co)

ORCID ID: 0000-0002-6029-6304

Recibido: 02 de agosto de 2022 | Aceptado: 17 de abril de 2023 | Publicado en línea: 17 de julio de 2023

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS13.1.2022.5>

RESUMEN

La formación de profesores es uno de los temas fundamentales en educación. Las discusiones teórico-prácticas sobre el proceso formativo de los docentes están ampliamente documentadas en las facultades de Educación. Pese a esa tradición investigativa y sus hallazgos relevantes en el campo educativo, buscamos comprender y analizar el concepto de *formación* desde una perspectiva filosófica. Así, se realizó un estudio genealógico del concepto de *formación*, donde nos preguntamos por sus orígenes, los diferentes sentidos que ha tenido y su llegada al campo educativo. Concluimos que, en la actualidad, el concepto de *formación* carece de un sentido más amplio que el heredado por la racionalidad técnica.

PALABRAS CLAVE

formación, genealogía, formación de profesores.

About the concept of training

ABSTRACT

Teacher training is one of the fundamental issues in Education. Theoretical-practical discussions on the training process of teachers are widely documented in the faculties of Education. Despite this investigative tradition and its relevant findings in the educational field, we seek to understand and analyze the concept of training from a philosophical perspective. We made a genealogical study about the concept of training where we asked its origins, the different meanings it has had and its arrival in the educational field. We conclude that, currently, the concept of training lacks a broader meaning than the one inherited by technical rationality.

KEYWORDS

training; genealogy; teacher education.

INTRODUCCIÓN

La formación de profesores es un tema fundamental en el campo de la educación. García (1999), en su libro *Formação de professores para uma mudança educativa* (Formación de profesores para un cambio educativo), afirma la necesidad de hacer algunas consideraciones sobre el concepto de *formación*. El autor menciona, por ejemplo, que, en países como Francia e Italia, el concepto de *formación* es usado para referirse a la educación, preparación, enseñanza de los maestros.

Sin embargo, García (1999) menciona que en países anglófonos se prefiere utilizar el término “teacher education”, o el de entrenamiento, “teacher training”. En palabras del autor, “hablamos, tanto en lenguaje común como técnica, de **formación** de profesores y creo que la elección de este término, y no el de educación, enseñanza o entrenamiento —para no decir adoctrinamiento—, no es casual”¹ (García, 1999, p. 18).

El entendimiento de los orígenes y sentidos del concepto de *formación* tiene un papel importante, en la medida en que reconocemos sus intenciones y relaciones con la actividad formativa. Menze (1980), citado por García (1999), menciona tres tendencias contrapuestas en relación con el concepto de *formación*. La primera afirma que es imposible usar el concepto de *formación* como lenguaje técnico en educación por la tradición filosófica que le es subyacente. La justificativa de esta primera tendencia es la de que la formación no podría ser investigada, dada su dimensión metafísica. La segunda tendencia mencionada por Menze (1980), y citada por García (1999), afirma que el concepto de *formación* es múltiple y no está orientado de manera específica a un campo profesional, y de ahí, la dificultad para insertarlo concretamente en la formación docente. La tercera y última tendencia es la que aboga por el uso del concepto de *formación*, debido a que este no es un concepto general que involucra la educación, pero tampoco la subordina.

Así, observamos que el uso del concepto de *formación* en el campo educativo tiene una intención. Para entender esa relación entre el concepto de *formación* y el campo educativo, este artículo propone una genealogía del concepto que explique sus orígenes y sentidos. Reconocer el origen filosófico y religioso del concepto de *formación* puede ser importante para la comprensión teórico-práctica del sentido que buscamos en la formación docente desde el campo de la educación.

CONCEPTUALIZAR LA FORMACIÓN

Si bien el concepto de *formación* surge en el campo de las ciencias naturales, este puede ser considerado como uno de los pilares para las ciencias humanas. Según Gadamer (1999), el concepto entra a las ciencias humanas en el siglo XVIII a través de la idea de *Bildung*,² y llega a

1 Cita original en portugués; traducción libre de la autora.

2 *Bildung*, desde la tradición alemana, se refiere a la formación como un proceso de cultivo de uno mismo con el objetivo de llegar a ser lo que se es, o sea, es desarrollar lo que se lleva adentro.

ser un valor predominante que caracteriza a las ciencias del espíritu en el siglo XIX. Esto significa que, a pesar de que la formación sea un tema recurrente en los discursos sobre educación, este concepto no es originario de este campo. Asumirlo como un concepto propio del ámbito educativo, y hacer sobre este una lectura superficial, nos ha llevado a una pérdida de los sentidos que le fueron asociados a lo largo de la historia.

Ahora bien, como no se trata de una historia lineal, que se dio desde su formulación en la Antigüedad hasta llegar a la contemporaneidad, presento el concepto de *formación* y sus implicaciones históricas en tres momentos específicos. El primero, se refiere al periodo clásico de la tradición griega, en el cual el concepto y la práctica de la formación se hallan en la noción de *paideia*. El segundo, se encuentra en la época medieval, en la cual el concepto y la práctica de la formación se asocian con una experiencia mística (*paideia Christi*). Y, finalmente, el tercer y último momento, en la fase moderna,³ considera el concepto de *formación* como un *discurso humanista*. Siguiendo a Gadamer (1999), la formación como discurso humanista se entiende como que “cada individuo en particular ya está siempre de camino hacia la formación, y ya está siempre a punto de suspender su naturalidad, tan pronto el mundo en el cual esté creciendo sea formado humanamente respecto al lenguaje y la costumbre”⁴ (p. 51).

PAIDEIA: LA FORMACIÓN COMO VIRTUD (ARETÉ) EN LA GRECIA CLÁSICA

El concepto de *formación* en el campo de las ciencias humanas, retomado a través del concepto de *Bildung* en el siglo XVIII, revivió una tradición que estaba presente en la *Paideia* griega. Esto porque el concepto de *Bildung*, símbolo del pensamiento moderno alemán, fue fruto de un rescate de los valores clásicos de la Grecia Antigua: un “retorno a lo griego”. Resultado del romanticismo alemán, este retorno se refiere a una búsqueda idealizada de la *paideia* clásica griega,⁵ la cual orienta a los hombres hacia la búsqueda de la virtud (*areté*), entendida como símbolo de la excelencia humana (Vilanou, 2001).

En el contexto de la *paideia* helénica, la idea de *formación* podría definirse como un proceso que tiene como fin⁶ (*telos*) el cultivo de la virtud (*areté*), al perseguir siempre la

-
- 3 Es necesario mencionar que dicha división temporal es por completo arbitraria y que, si bien se presentarán momentos históricos claramente definidos, se es consciente de que la trayectoria del concepto no se caracterizó por una linealidad, de manera que elementos de un momento estaban al mismo tiempo presentes en otro. Además, con la palabra *moderno* entendemos una dimensión humanista característica del siglo XX, en términos de Gadamer (1999).
 - 4 De acuerdo con Hegel, ascender espiritualmente es salir de una visión pequeña local, abrirse y experimentar otras culturas más allá de la propia. Lo que presupone cierta negación porque la idea de *formación* para este autor es conocerse de otra forma, devenir otro a partir de la experiencia con el otro. En ese sentido, lo genuino de la formación es el retorno a sí mismo, de manera más generalizada. La idea de que cuando me abro al extraño me reconozco con él porque tenemos algo en común: la humanidad, el humanismo. Eso que tenemos todos y que me permite reconocerme en el otro. En el encuentro con el desconocido puedo reconocerme y comprenderme ampliamente.
 - 5 Es importante aclarar que no hacemos referencia a la *paideia* clásica griega como un solo periodo relativamente uniforme en cuanto a las maneras en las que tomaban ideas como las de *areté*, *paideia* y *filosofía*.
 - 6 Una finalidad (*telos*) que debe entenderse desde la perspectiva aristotélica y no desde la teleología cristiana, como veremos más adelante.

excelencia. La concepción de formarse a través del cultivo de la virtud está relacionada con el hecho de que la humanidad no está satisfecha con lo que le fue dado por la naturaleza (Vilanou, 2001).

Es importante mencionar que el ideal de educación planteado por los helénicos en la *paideia* conlleva el bien común (*polis*), en detrimento de los intereses individuales (Flickinger, 2011a). Así, en la tradición griega, la noción de formación es definida como un proceso donde el sujeto se ocupa de su propio destino, por el camino de la excelencia, hasta alcanzar la virtud en nombre del bien común (Flickinger, 2011b). En ese sentido, la formación en la *paideia* helénica se caracterizaba por acciones, con el fin de cultivarse uno mismo. Aunque en este contexto existiera la imagen de un maestro y su discípulo, como, por ejemplo, en el caso de los sofistas; por otra parte, la imagen de Sócrates con sus interlocutores —en el ámbito del ejercicio mayéutico⁷ del diálogo— no sugiere la figura del maestro que impone su voluntad sobre un interlocutor, si no, la imagen de un interlocutor que se está formando a sí mismo al examinar su vida en comunidad racionalmente, es decir, al cultivarse.

Jaeger (1995) afirma que, para una comprensión global de la noción de *paideia*, habría que tener en cuenta que la tragedia era utilizada como mecanismo de formación en la construcción de una imagen del individuo deseable para la *polis*. En otras palabras, un paradigma de formación hacia el cual encaminarse. Según este autor, la tragedia era para los griegos una fuente de identificación a partir de la cual aprendían a manejar y sentir las emociones, adquirir valores, tomar decisiones, es decir, a vivir en comunidad. Así, la figura del héroe representaba los valores griegos. Estos héroes⁸ obraban de manera virtuosa porque serían recordados en virtud de su valentía y sus valores afines. Como lo afirman Da Mota y Silva (2017), la formación se direccionaba hacia la construcción de un guerrero bello y bueno, arquetipo de lo que debía ser todo ciudadano de la *polis* en la época clásica griega.

Para continuar con nuestra comprensión global de la *paideia* griega, es importante mencionar la figura de Platón y su obra la *República* (*politeia*). Según Jaeger (1995), esta es fundamentalmente una obra sobre la formación humana. Platón plantea, en su propuesta de *paideia*, una formación hacia la virtud en un Estado justo ideal (*kaliopolis*). Para Platón, es la razón del filósofo la que concibe qué hay que aprender y en qué orden.

En esta búsqueda platónica de la razón, la verdad y la justicia, encontramos, como lo sugiere Vilanou (2001), un cambio en relación con la idea de la *paideia* “socrática” y “trágica”, ya que pasamos de una definición de la formación como un acto de descubrirse y/o conocerse a sí mismo, a la noción de obedecer a la razón propia del ejercicio filosófico.

Además, para Vilanou (2001), este giro propuesto por Platón permite hacer un paralelo entre la vida en una ciudad ideal —con sus posibles leyes— y el marco genérico de los preceptos religiosos, morales y jurídicos para el judaísmo. Desde esta lectura, puesto que

7 Jaeger (1995) explica que la formación caracterizada por la *paideia* griega no estaba pautada por la expresión de algo que se halla afuera del individuo; al contrario, la formación se trata de poder manifestar lo que está adentro. En este sentido, la formación es entendida como el ejercicio de despertar lo que ya existe en cada uno a través de la búsqueda por el camino correcto.

8 La formación se configura entonces en el proceso de ocuparse de sí mismo; en palabras de Fabre (2011), “hacer de sí una totalidad armoniosa, en esculpir su propia estatua” (p. 217).

tanto Atenas como Jerusalén son centrales en la fundación de la cultura europea, el judaísmo (en paralelo con la doctrina platónica) sienta las bases para la consolidación ideológica y práctica del cristianismo, entre otros, a propósito de la noción de *formación* que hallamos en la *paideia Christi*.

No obstante, si, por un lado, la *paideia* griega es un concepto secular como afirma Jaeger (1995), la *paideia Christi*, por otro lado, encuentra su naturaleza y proyección en un sentido plenamente religioso, que no defiende la formación desde una perspectiva terrenal (como lo fuera la *polis*), sino en la geografía de un territorio místico (Vilanou, 2001).

En este primer apartado, la revisión de los tres momentos históricos focales propone que el concepto de *formación* tuvo, primero, un sentido filosófico (en la Grecia clásica, bajo la noción de *paideia*) y luego uno religioso⁹ (en el judaísmo talmúdico y cabalístico), antes que un sentido educativo desde la óptica moderna.

PAIDEIA CHRISTI: LA FORMACIÓN COMO EXPERIENCIA MÍSTICA EN EL CRISTIANISMO MEDIEVAL

El objetivo y razón última del concepto de *formación* marca la diferencia entre la *paideia* griega clásica y la *paideia Christi* medieval. Mientras en la primera la formación tiene como objetivo general y razón última el conocerse a sí mismo; en la segunda, el objetivo y razón última es descubrir a Dios a través de la emulación de la vida y enseñanzas de Cristo.

Según Vilanou (2001), en la *paideia* cristiana la formación ocurre con la ayuda de Dios. En este caso, la figura de Dios impone un someterse por parte de quien se está formando para alcanzar la redención. Y esto marca una gran diferencia en relación con la *paideia* clásica griega, donde el héroe era capaz de desafiar los designios de los dioses, por ejemplo, Odiseo. Sin embargo, en la tragedia griega, la redención humana se encuentra en la aceptación del destino, antes que en el sometimiento a la voluntad de los dioses.

Para Vilanou (2001), el concepto de *formación* en la *paideia* cristiana se manifiesta como una experiencia mística (de la comunión con Dios y con Cristo), donde la pedagogía pasa a ser una *mistagogía*, una experiencia mística que ocurre en el marco de una vida espiritual que consiste en reencontrarse con la imagen perdida de Dios. Una imagen¹⁰ perdida que llevamos dentro. Esto explica el calificativo de *paideia* cristiana, puesto que se mantiene una suerte de dimensión mayéutica, esta vez con nuestro interior, en el proceso de formación del individuo en el camino de su experiencia de Dios.

9 La dimensión religiosa de la concepción de *formación* alude, en primer lugar, a su vínculo con el judaísmo, en términos de Vilanou (2001).

10 Nótese que en el concepto de *Bildung*, tenemos el término *Bild* que significa imagen (Santamaría, 2010). En esta tradición cristiana, el concepto de *formación* obedece a la búsqueda de esta imagen; según Santamaría (2010), “los cristianos pueden recuperar la imagen originaria de Dios siguiendo a Jesucristo” (p. 50). De manera que formarse es transformarse en la imagen de Dios, y el camino para eso es seguir a Jesucristo. Se trata entonces de una entrega personal a Dios.

Según Santamaría (2010), esta posibilidad de formarse con la imagen de Dios es en esencia mística. El concepto de *formación* a partir de esta tradición mística predica que existe una imagen, un paradigma, un arquetipo para seguir. Dentro de esta lógica mística, alcanzar la revelación de la imagen que está en mí implica necesariamente seguir las enseñanzas de Jesucristo.

Lo anterior se aprecia a propósito de la concepción del artista y su relación con el arte en el Medioevo. El artista, considerado el genio capaz de sentir la plenitud del arte, es aquel que puede exteriorizar lo que lleva por dentro (a Dios), y que esto sea visible para los otros. Cada persona tiene la potencialidad de ser artista; sin embargo, no todos logran serlo, porque el único capaz de hacer transitar su imagen perdida de Dios, de su interior al exterior, es “el genio artista como sujeto de la creación” (Santamaría, 2010, p. 56). Por esta razón, necesitamos a los artistas, para así fomentar nuestra formación: al ser capaces de conectarnos con esta imagen perdida de Dios.

Entonces, la dimensión artística es parte imprescindible del concepto de *formación* en esta lógica mística. Santamaría (2010) describe el proceso de creación de la siguiente manera:

[...] el proceso de creación de una obra de arte es explicado por medio de un complejo intercambio dialéctico entre el interior y el exterior del sujeto, de manera que en un momento determinado se produce una especie de revelación, la expresión de una luz interior, la cual, debidamente proyectada al exterior, permite al artista concluir una obra inacabada. (p. 59)

Sin embargo, esta luz interior no es exclusiva de este, pues lo que el receptor de la obra de arte logra alcanzar cuando descifra la obra del artista no es más que su propia luz interna. Nos encontramos con dos momentos importantes: el de la creación por parte del genio artista y el de recepción por parte del espectador. El creador está abierto a lo que llega desde su luz interior y que puede ser plasmado en la obra, mientras que el receptor también está abierto a recibir esa luz interior que ha quedado plasmada en la obra y que puede ser captada. Lo más significativo es que el receptor logra captar esta luz porque ya no le pertenece al autor, la luz ya es propia de la obra y puede llegar al receptor;¹¹ al final, la obra hace parte de uno mismo (Santamaría, 2010).

Así, la *paideia* cristiana predica que la formación ocurre a través del encuentro místico con Dios. Se trata de la búsqueda y creación de la imagen perdida de Dios que llevamos en nosotros mismos. En este proceso de formación, la creación se hace necesaria, así como la emulación de la figura del genio artista: como quien es capaz de hacer exterior lo que lleva en el interior. Es importante comprender que la dimensión estética y artística en este contexto se circunscribe a temas religiosos. Y que el genio artista, así como su obra, se insertan necesariamente en esta configuración.

¹¹ Como afirma Wackenroder, citado por Santamaría (2010), “ellas (las obras de magníficos artistas) no están allí para que el ojo las mire, sino para que uno entre en ellas con corazón afable, y en ellas viva y respire” (p. 60).

BILDUNG: FORMACIÓN COMO EXPERIENCIA DE LLEGAR A SER LO QUE SE ES

El concepto de *formación*, como se entiende en la modernidad, se consolida en el siglo XVIII. Según Santamaría (2010), a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, el término *Bildung* se concibió de forma secularizada, donde su aplicación se extrapoló a otros campos del saber, como la antropología, la estética y la educación. Venegas Renauld (2004) refuerza lo anterior al afirmar que el uso de la palabra *formación* se presenta como fundamental para el entendimiento de la historia intelectual del siglo XVIII. Por otra parte, para Gadamer (1999), el concepto de *formación* es por excelencia la esencia constituyente del pensamiento del siglo XVIII porque nos permite sentir en profundidad un cambio espiritual: como la asunción del espíritu, en donde la experiencia del camino es más importante que el final de este.

Afirma Gadamer (1999) que el origen del concepto está vinculado a la naturaleza, en términos de formación natural (orográfica), y que después será un concepto vinculado a la cultura. Desde la lectura del hermeneuta, la palabra *Bildung* prevalece frente a *formación*, en virtud del sentido de imagen que contiene, porque siempre existe una imagen para formarse, siempre se emula un paradigma. No se trata de una cuestión sobre tener disposiciones y capacidades para formarse. Más bien, la imagen atrae las disposiciones y las capacidades como referente hacia el cual desarrollar la formación. La imagen incluso puede estar vacía, pero cumple una función (Gadamer, 1999). De esta forma, el concepto de *Bildung* trae consigo una dimensión semántica que denota formación, imagen y cultura.

Enfatiza Gadamer (1999) que Hegel fue el filósofo que desarrolló el concepto con más agudeza porque vio que la formación es condición para la existencia de la filosofía. Además, agrega Gadamer (1999) que no solo es condición para la filosofía, sino para las ciencias del espíritu (entiéndase hoy como las ciencias humanas). Según Hegel, citado por Gadamer (1999), la esencia formal de la formación es su generalidad. La generalidad es la racionalidad humana en su totalidad, y por eso, incorpora la formación teórica y práctica, sin beneficiar a ninguna. La formación implica entonces una búsqueda de la generalidad, en sacrificio de la particularidad. Hegel plantea que la generalidad solo puede ser alcanzada como fruto de un proceso de autoconciencia verdaderamente libre, y argumenta que el trabajo acaba siendo parte de ese proceso.

Con respecto a la formación práctica, esta es resultado de atribuirse una generalidad; la generalidad, en términos de Hegel, es acá entendida como el ascenso del espíritu, es decir, ascender a cierta generalidad significa salir de la explicación inmediata; esta posibilidad de ampliar aquello con lo cual llegamos es en sí el ejercicio formativo. Esto porque, al salir al encuentro con el otro, en esta experiencia, reconozco lo que también me es propio y que hace parte de la humanidad. En ese orden de ideas, la profesión es en cierta medida un encuentro con actividades que no se asumirían para fines particulares y sí generales. Eso quiere decir que, para Hegel, citado por Gadamer (1999), la formación práctica encuentra en la profesión su ascenso a la generalidad.

Sobre la formación teórica, Gadamer (1999) plantea que es un proceso de enajenación, es decir, se trata de un ejercicio de salirse de uno mismo para experimentar otras cosas,

otros puntos de vista, y retornar, pero distinto de cuando se salió. La formación práctica es importante, pero, al contar apenas con esta, se tiende a la estrechez porque solo se repite la práctica; en cambio, la formación teórica rompe con eso y promueve la salida para el retorno posterior (Gadamer, 1999).

La formación se entiende como un proceso en el cual el sujeto sale de sí, al encuentro del otro, para volver a encontrarse consigo mismo, pero ahora ascendido a su naturaleza, a su generalidad. En palabras de Fabre (2011): “la experiencia revela un devenir sí mismo de lo otro, y un devenir otro de lo mismo” (pp. 217-218). En ese sentido, Gadamer (1999) sostiene que para Hegel la formación es un proceso de enajenación y apropiación. Según Fabre (2011): “el espíritu no puede realizarse, pues, más que saliendo de sí, alienándose en sus obras: hay que experimentarse y perderse para reencontrarse” (p. 217).

Aunque Gadamer (1999) parte de los planteamientos de Hegel sobre la generalidad del espíritu con respecto al concepto de formación, el autor le hace una crítica con respecto a la existencia de un espíritu absoluto. Esto porque, según Gadamer (1999), si el espíritu fuera absoluto, implicaría que la formación acaba, lo que para el autor sería un equívoco.

Además de la enajenación y apropiación, Gadamer (1999) plantea que existen dos conceptos importantes para la formación: el tacto y la memoria. Sobre el tacto, se refiere a una sensibilidad ética y estética para captar la generalidad, es tener una capacidad de comprender, tener un sentido de oportunidad, estar abierto al encuentro con el otro; en últimas, es tener sensibilidad para la formación y hacia esta. Con respecto a la memoria, afirma el autor que esta es un rasgo fundamental de la humanidad, por ser limitada históricamente, ya que poder retener, olvidar y volver a acordar hacen parte de la historia y de la formación del hombre. En ese sentido, la memoria también se forma, es decir, la memoria tiene que ser formada porque es posible elegir qué recordar; uno también forma su memoria.

Para Gadamer (1999), olvidar y recordar también son procesos importantes en la formación porque al olvidar tenemos la capacidad de renovar nuestra mirada. Volver a ver el fenómeno, pero desde otra perspectiva; este proceso de volver a lo que ya se sabía alcanzando una mayor generalidad es condición necesaria para la formación.

Por otro lado, Fabre (2011) menciona que el concepto de *Bildung* no comporta un único sentido de ideal educativo, sino que también sirvió de inspiración para las novelas alemanas del siglo XVIII. La *Bildungsroman* retrata la experiencia de formación. El autor plantea que en la epopeya hay la figura de un héroe que está en la búsqueda de sí mismo en el mundo. En cambio, en la *Bildungsroman* encontramos la narrativa de la formación de un carácter. El héroe es un personaje simple y común que está abierto a todas las ocasiones y experiencias posibles de aprendizaje. El héroe en la novela de formación busca entender quién es o en qué puede convertirse; se trata de un personaje que está en constante búsqueda. Fabre (2011) relaciona esta búsqueda del héroe de la novela de formación con la experiencia de un viaje: “la aventura, además, es jalona por una serie de desilusiones: progres a costa de desgarramientos y decepciones, lo que constituye todo el viaje” (p. 220).

Para Fabre (2011), la novela de formación representa una búsqueda individual por el sentido de la vida a través de la experiencia, y es importante recordar que este héroe actúa junto

con otros en la sociedad. Hablamos de una búsqueda interna que se desarrolla en un mundo externo, con el otro. El mismo autor sostiene que en la novela de formación la comunidad es más bien vista como “un ajuste mutuo y una costumbre recíproca entre individuos solidarios” (Fabre, 2011, p. 220). Según el autor, la *Fenomenología del espíritu* de Hegel se caracteriza como la *Bildungsroman* de la cultura filosófica, por ser una propuesta de desarrollo de la conciencia alcanzado a través de la experiencia.

Es por eso que el autor plantea que la narrativa es la única forma posible de entender esta búsqueda de sí mismo, en palabras del autor: “los románticos alemanes teorizaron la vida como una novela y la novela como una vida bajo forma de libro. Solo la forma narrativa puede llevar a la inteligibilidad esta aventura de la conciencia de sí” (Fabre, 2011, p. 224). Entendemos así que la experiencia debe volverse necesariamente narración para que exista la formación. Dicho de otro modo, la formación es un proceso que también se da a través del lenguaje, por el acto de hablar sobre la misma acción formativa.

Para una comprensión holística de la *Bildung*, debemos comprender lo que ha tomado primordialmente de la *paideia* griega clásica, en su anhelo por lo clásico. En primer lugar, el descubrirse a sí mismo a través del autoexamen socrático y el cuidado de sí (*epimeleia*) en el marco de la *polis* y su bienestar. En segundo lugar, una dimensión de alteridad, relación con el otro, presente en la mayéutica socrática y en el diálogo socrático: ambos como un formarse a sí mismo en relación con el otro.

Para una comprensión global de la *Bildung*, debemos también retornar a su relación con la *paideia Christi*. Sobre el concepto de *Bildung*, Santamaría (2010) nos recuerda que es:

[...] un proceso interior de reencuentro de la *imago*; que incluye la naturaleza exterior y también ocurre en Dios; que tiene al genio artista y a su intérprete como punto principal; y que se centra en la creación de obras con un sentido simbólico a desvelar. (p. 72)

Lo anterior, puesto que el término *Bildung*, como hemos visto, es esencialmente imagen. Y la *paideia Christi* es una recuperación de la imagen perdida de Dios. “Y fue precisamente para designar ese proceso de recuperación de la imagen originaria, que Eckhart empleó la palabra *Bildung*” (Santamaría, 2010, p. 51). Lo que llama la atención es que, a pesar de que la formación dependa del encuentro con el otro,¹² se trata de recuperar algo que está adentro de cada uno. Según Eckhart, la semilla de lo que hay que devenir ya está puesta en el alma, cada persona lleva la imagen adentro (Santamaría, 2010). La comprensión de formación es entonces el acto de cultivar esta semilla, y, en ese sentido, la palabra *Bildung* recobra su significación de cultura, ya que esta hace un paralelo con la idea de cultivar (hacer crecer esta semilla).

Si, por un lado, la imagen que está depositada en mí necesita ser revelada, por otro lado, esta no está completa. Se hace necesaria la imaginación para crearla. Eso también quiere decir que el referente no está explícito. Es decir, la formación supone imaginación para crear lo que

¹² Como lo define Fabre (2011): “la *Bildung* designará entonces, progresivamente, el proceso temporal e histórico por el que un individuo, un pueblo, una nación, pero también una obra de arte, adquieren una forma” (p. 217).

no existe y no plegarse a lo ya existente. En este aspecto místico, la formación se ocupa de lo no realizado, de la creación de lo que falta por ser establecido. Dicho de otro modo, la formación se encarga de crear una obra que no ha sido concluida (Santamaría, 2010). Según Santamaría (2010), el hecho de no existir un referente explícito y la necesidad de creación convocan a la figura del artista para ser el portaestandarte de la *Bildung*.

Así, con el proceso de secularización, el concepto de formación llega a otras áreas de conocimiento, como es el caso de la educación, y es considerado el pensamiento más importante del siglo XVIII. La imagen es reconocida como parte importante del concepto; sin embargo, la imagen en este contexto no se trata de un referente místico, es la propia humanidad. Existe así la representación de la formación como un proceso de salir de sí hacia el encuentro con el otro para volver a sí mismo de manera distinta. Es un ejercicio de enajenación y apropiación a través de experiencias con un medio exterior diverso y social. La *Bildungsroman* (novela de formación) se constituye como la narrativa de representación de esta búsqueda de sí mismo a través de la experiencia de la apertura hacia el otro. La narrativa se constituye, así, como la forma de plasmar dicha experiencia y explicar este proceso de autoconciencia, que viene a ser el resultado de la formación.

IMPLICACIONES DEL USO DEL CONCEPTO DE FORMACIÓN

Según lo discutido anteriormente, es posible afirmar que el concepto de formación entendido a partir de los conceptos de *paideia* y *Bildung* es el resultado de construir una imagen a partir del encuentro con el otro. A propósito de la imagen: en la *paideia* clásica se encuentran la figura del héroe trágico y la búsqueda de la virtud; en la *paideia* cristiana, la imagen de Dios, y en la *Bildung*, la imagen de la humanidad. Es posible afirmar que el concepto y práctica de formación es un proceso de construir un sentido a través de la persecución de una imagen paradigmática.

Sin embargo, actualmente¹³ parece ser que no existe una clara figura de referencia, una imagen para seguir. Flickinger (2011b) argumenta que la formación actual se preocupa por el acatamiento de expectativas advenidas del mercado de trabajo:

El sistema de formación [actual] jamás toma las alternativas culturales, y sus prácticas vividas por fuera de los espacios institucionalmente organizados, como señales de contestación de la “normalidad social”. De hecho, la pedagogía moderna da poca importancia a las actividades subculturales que se practican hoy en todas las capas sociales, y de todas las edades.¹⁴ (pp. 163-164)

De esta forma, la representación del concepto y la práctica de formación hoy tiende a promover experiencias con el fin de atender a la profesionalización del educando para insertarlo en el mercado de trabajo. Todo esto obedece a las lógicas de mercado y no tiene como finalidad

¹³ Para efectos de nuestra exposición, deberá entenderse que por “actualidad” nos referimos al estado “contemporáneo”, denotado como “tradicional”, de la formación de profesores en la relación de la universidad que educa a profesionales en la educación.

¹⁴ Cita original en portugués, traducción libre de la autora.

explorar las potencialidades de los educandos,¹⁵ sino que la formación se constituye como un discurso de caminos predefinidos, sin algún tipo de cuestionamiento (Flickinger, 2011b).

Es interesante notar que, en los tres momentos enmarcados en este artículo, la formación se presenta como un concepto amplio, en el cual cabe pensar en la comunidad, en la virtud, en la excelencia de las capacidades, entre otros aspectos, como la cultura y el arte. Sin embargo, el concepto de *formación* se ve hoy en día impregnado de la epistemología de la “racionalidad técnica”. Schön (1987) tilda de “racionalidad técnica” a una visión epistemológica que piensa la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica. Según el autor, la racionalidad técnica es una herencia del positivismo (la ciencia como sistema hipotético-deductivo), y, como tal, afirma que el conocimiento práctico es una construcción fruto de la relación entre medios y fines. A partir de esta lógica emerge la división entre la universidad y la profesión docente. En esta división, el papel de la universidad es ofrecer soluciones a los problemas de orden práctico de la profesión.

De esta manera, para Schön (1987), las universidades terminan siendo las únicas fuentes de investigación que proveen a las profesiones de un nuevo conocimiento científico que deberá ser probado y aplicado. Schön (1987) también afirma que esta división entre universidad y profesión provoca una jerarquía, donde los responsables (universidades) de elaborar nuevas teorías gozan de un prestigio social superior frente a los que son responsables de aplicarlas (profesionales).

No obstante, Schön (1987) asevera que la formación de profesionales para las exigencias de la práctica por medio de estos currículos positivistas está en crisis. La crisis se presenta de dos formas: en primer lugar, una asociada al conocimiento de los profesionales, y, en segundo lugar, a una formación. Sobre la primera, el conocimiento, el autor afirma que las zonas de las prácticas son indeterminadas, en el sentido de que la práctica es posterior a la “obtención de conocimiento”, y, por eso, no pueden ser tratadas como un problema de orden instrumental que se resuelva con la aplicación de reglas provenientes del conocimiento teórico. Sobre la segunda, la formación, no puede basarse en un currículo que no forme a los profesionales para la práctica. El autor afirma que:

[...] en los últimos años ha aumentado la sospecha de que los investigadores, que se supone proveen a las escuelas profesionales de un conocimiento útil, tienen menos y menos qué decir sobre aquello que los prácticos encuentran útil. Los profesores se quejan de que los psicólogos cognitivos tienen poco que enseñarles sobre cuestiones de utilidad práctica. (Schön, 1987, p. 23)

En esa búsqueda por superar el modelo tradicional de formación, encontramos en la reflexión —entendida como la oportunidad de revisitar los acontecimientos de la práctica y pensarla— un primer pilar para la concepción de un renovado rol del profesor en su continuo proceso de formación. Habría, entonces, que revisitar el quehacer docente, la identidad del profesional y la relación entre teoría y práctica, en el marco de las acciones del profesor. Esto

¹⁵ Según Vilanou (2001), la formación, entendida a partir de una lógica técnico-racional de tradición positivista, pervirtió el concepto de *Bildung*.

es imprescindible para el hallazgo de un nuevo sentido, teorización, práctica y apropiación de la formación. Asimismo, se hace indispensable un proceso de reflexión sobre la acción que debería ser crítica, porque debe cuestionar las hipótesis del conocimiento previo y también reestructurar las acciones inherentes a este saber.

Esa reflexión sobre la acción debe tener en cuenta un componente contextual que orienta las acciones inmediatas del profesor en su práctica, pero también puede orientar futuras prácticas que los profesores consideren similares (Schön, 1987). A su vez, tal reflexión, que resulta en sí misma una práctica, debe albergar una metarreflexión; en otras palabras, hay que reflexionar sobre la acción realizada. Así, tenemos dos niveles de reflexión que tienen la función de orientar al profesional en la construcción de su forma de entender lo que ocurre en la práctica. En este sentido (Schön, 1987), sostiene que la formación para la práctica reflexiva está configurada a partir de un conocimiento en la acción, una reflexión en la acción y una reflexión sobre la reflexión en la acción.

La reflexión es fundamental para el proceso de formación porque permite que el profesor piense su acción a través de un proceso investigativo sobre sí mismo, que tiene como objetivo mejorar sus formas de enseñar. Así, esta dimensión reflexiva permite concebir al profesor como un sujeto, antes que un objeto, de la acción pedagógica, lo cual contribuye a entenderlo globalmente en su constitución técnica, personal y profesional (Cunha, 2013).

Para Zeichner y Liston (1996), esta perspectiva reflexiva permite que los profesores critiquen y/o desarrollen sus propias teorías prácticas, ya sea de manera individual o colectiva. Ese proceso de desarrollo ocurre a partir de sus acciones en la práctica docente, considerando los aspectos contextuales de esas experiencias. Además, es fundamental que ese proceso, a pesar de que sea individual, implique la posibilidad de intervenir en contextos colectivos. Si los profesores se aíslan en la reflexión (sin dialogar con sus “pares”) sobre sus problemas prácticos relativos al aula de clases, no alcanzan a salir de la dimensión particular e inmediata de las prácticas, lo cual, por supuesto, impide una ampliación y potencialización de otras posibilidades en su quehacer.

Así, la práctica docente puede generar conocimiento, siempre y cuando los profesores se apropien de ejercicios reflexivos y estén dispuestos a dialogar con los problemas que puedan emerger de estas prácticas. Este componente reflexivo en la formación de profesores se presenta como un posible paradigma que se resiste a la racionalidad técnica, sobre todo porque reconoce que el trabajo del profesor es complejo, que está siempre condicionado al contexto y que el profesor es un sujeto capaz de producir saberes. Sin embargo, entender esta dimensión reflexiva como una visión simplemente pragmática de la formación puede relegar la teoría a un papel subalterno. Por eso, es fundamental reconciliar el ejercicio reflexivo con la teoría como posibilidad de formación de profesores. Desde esta postura, el profesor actúa como investigador, a través de la reflexión sobre su práctica, sobre sí mismo y sobre la teoría en contexto.

Ahora, sin tener claridad sobre qué imagen debemos perseguir en el ejercicio de formar los docentes, es decir, definir qué perseguimos como camino al formar un docente que tiene tanto los conceptos teóricos necesarios para la docencia, así como sus interrelaciones con la práctica pedagógica, enfrentaremos una crisis en el propio ejercicio formativo. Es preciso reconocer que existe formación por fuera de los programas de licenciatura en las universidades y buscar no

solo la empleabilidad en la formación de los futuros docentes, sino reflexionar sobre el aporte y el papel del profesor en la sociedad como un todo; al final, ¿para qué formamos los maestros?, ¿qué imagen deben perseguir los futuros profesores? Ya sabemos que solo la imagen de la empleabilidad no es suficiente para reconocer los valores y anhelos de la educación.

Así, se hace necesario (re)pensar la formación de una manera más abarcadora para trasponer la racionalidad técnica e instrumental,¹⁶ así como sus definiciones de instituciones consideradas las únicas legítimas y monopolios del saber. Hay formación por fuera de las instituciones de enseñanza superior, y el diálogo con los centros de práctica pedagógica es fundamental para la construcción de sentido en la formación de profesores.

De este modo, este breve ejercicio genealógico sobre el concepto de formación nos ha traído a una encrucijada en la época contemporánea: o construimos un sentido y le damos contenido a la palabra *formación* o tenemos que conformarnos con que no hay ningún sentido en formarse.

CONCLUSIONES

La intención de traer a la discusión este concepto fue reflexionar comprensivamente sobre el origen, identificar y entender las tensiones emergentes en dicho análisis y argumentar que, a pesar de la estrecha relación entre los discursos y prácticas formativas actuales, la formación puede ser entendida como un proceso complejo y amplio que escapa a limitaciones institucionales e instrumentales. Por ejemplo: solo está formado quien es legitimado por un diploma universitario, antes que por un proceso de formación.

En conclusión, se reconoce que el concepto de *formación* está permeado por las ideas de búsqueda, cultivo de acciones para alcanzar la virtud, ocuparse de su propio destino, construir una imagen, un paradigma, con un receptor que auxilia exteriorizar lo que se lleva adentro, alcanzar una generalidad para salir de la particularidad a partir de un proceso de enajenación y apropiación. Considerar estos aspectos en las prácticas formativas es fundamental para la construcción de profesionales capaces de construir puentes de intersección entre teorías y prácticas educativas locales.

REFERENCIAS

- Cunha, M. I. da. (2013). O tema da formação de professores: Trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, 39 (3), 609-626. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>
- Da Mota, F. A. B. & Silva, H. A. (2017). Aspectos da formação humana: Paidéia, bildung e geofilosofia da educação. *EccoS Revista Científica*, 53-68.

¹⁶ Como afirma Honoré (1980): “pertenece hoy día al que actúa en el campo de la formación, luchar contra las presiones que tienden a reducirla a algunas técnicas fácilmente asimilables y consumibles de manipulación, de facilitación, de iniciación, de adoctrinamiento u ocio, y contribuir, por su conocimiento, a su reconocimiento” (p. 10).

- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: La Bildung. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (59), 215-225.
- Flickinger, H.-G. (2011a). Autonomia e reconhecimento: Dois conceitos-chave na formação. *Educação & Sociedade Revista de Ciência Da Educação*, 34, 7-12.
- Flickinger, H.-G. (2011b). Herança e futuro do conceito de formação (Bildung). *Educação & Sociedade Revista de Ciência Da Educação*, 32, 151-167.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Editora Vozes.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea Madrid.
- Jaeger, W. W. (1995). *Paidéia: A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Martínez, M. C., Calvo, G., Martínez Boom, A., Soler, C. & Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy: Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/PDF>
- Santamaría, C. R. (2010). El pensamiento de la Bildung: De la mística medieval a Philipp Otto Runge. *Convivium*, 49-72.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Venegas Renauld, M. E. (2004). El concepto pedagógico “formación” en el universo semántico de la educación. *Revista Educación*, 28, 13-28.
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2).
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Nueva York: Routledge.