

Aproximación filosófico-pedagógica a la formación: Cuestiones histórico-conceptuales¹

**Pedagogical training-philosophical approach:
Historical issues-conceptual**

**Formação pedagógica-abordagem filosófica: Questões
históricas-conceitual**

*“Todo lo que nos toca, deja huella y todo contribuye
imperceptiblemente a nuestra formación”*

(Goethe, 2003)

“El hombre sólo es lo que debe ser mediante la formación”

(Hegel, 2000)

Edison Villa Holguín²

Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia

Carlos Dario Patiño Gaviria³

Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia

-
- 1 Artículo de investigación producto del proyecto titulado: “subjetividades críticas, reflexivas y emancipadas de jóvenes, educadores y líderes sociales del área metropolitana de Medellín, en un espacio de formación orientado a la construcción colectiva de saberes políticos” financiado por la Universidad de San Buenaventura, Seccional Medellín y el IPECAL de México.
 - 2 Magister en Educación, educador popular, activista social, cursa estudios Doctorales en el Ipecal (México). Docente investigador, integrante del grupo de investigación Cidpad de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. E-mail: evilla@elpoli.edu.co; interandinos@yahoo.es
 - 3 Magister en educación y desarrollo humano, sociólogo, cursa estudios Doctorales en Psicología en la USB (Medellín). Docente investigador, integrante del grupo de investigación de Estudios Clínicos y Sociales en Psicología de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. E-mail: carlospatiogaviria@yahoo.es

Luisa Duque⁴

Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia

John Jairo Cardona Estrada⁵

Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia

Diego Alejandro Muñoz Gaviria⁶

Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia

RECIBIDO: 7 DE MAYO DE 2015 • APROBADO: 10 DE NOVIEMBRE DE 2015

Para citar este artículo: Villa, E.; Patiño, C.; Duque, L.; Cardona, J.J. y Muñoz, D. (2015). Aproximación filosófico - pedagógica a la formación: Cuestiones histórico - conceptuales. *Itinerario Educativo*, 66, 281-306.

Resumen. La formación ha sido pedagógica y filosóficamente un concepto problemático, dado que vincula en su historia la síntesis del pensamiento germano. La historia del concepto de formación puede ser ubicada en tres grandes periodos: el momento conservador – teológico de la primera mitad del siglo XVIII; el estatal – prusiano de la segunda mitad del siglo XVIII; y el neohumanista del siglo XIX, con sus consecuentes críticas. Para el siglo XX, esta historia permitira generar una tradición en torno a las teorías de la formación: las teorías afirmativas o funcionales y las teorías no afirmativas o críticas. Aún queda por explorar las implicaciones del concepto de formación más allá de la tradición filosófico – pedagógica alemana, para pensar, por ejemplo, sus desarrollos en la tradición pedagógica latinoamericana.

Palabras clave. Formación, teorías de la formación, filosofía, pedagogía, dimensiones de la formación (Tesauro Unesco).

- 4 Psicóloga Universidad de San Buenaventura, Medellín; estudiante de Filosofía Universidad de Antioquia; Joven investigadora Colciencias, integrante del grupo de investigación de Estudios Clínicos y Sociales en Psicología de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. E-mail: luisaduem@gmail.com
- 5 Magister en Educación, director de la maestría en educación Universidad de San Buenaventura - Medellín, cursa estudios Doctorales en el Ipecal (México). Docente investigador, integrante del grupo de investigación GIDEP. E-mail: jhon.cardona@usbmed.edu.co
- 6 Magister en psicología, sociólogo, candidato a Doctor en filosofía UPB – Medellín. integrante del grupo de investigación GIDEP. E-mail: diegomudante@gmail.com

Abstract. Training has been teaching and philosophically problematic concept, because it links in its history the synthesis of German thought. The history of the concept of training can be placed into three major periods: the conservative time - theology of the first half of the eighteenth century; State - Prussian in the second half of the eighteenth century; and neohumanist nineteenth century, with consequent criticism. For the twentieth century, this story will generate a tradition around the theories of training: affirmative or functional theories and no affirmative or critical theories. It remains to explore the implications of the concept of training beyond the philosophical tradition - German teaching, to think, for example, its developments in Latin American educational tradition.

Keywords. Education, training theories, philosophy, education, dimensions of formation (Unesco Thesaurus).

Resumo. O treinamento tem sido ensino e conceito filosoficamente problemático, porque liga em sua história, a síntese do pensamento alemão. A história do conceito de formação pode ser colocado em três grandes períodos: o tempo conservador - a teologia da primeira metade do século XVIII; Estado - prussiana na segunda metade do século XVIII; e neo-humanista do século XIX, com a consequente crítica. Para o século XX, essa história vai gerar uma tradição em torno das teorias de formação: teorias positivas ou funcionais e não há teorias afirmativas ou críticas. Ele continua a explorar as implicações do conceito de formação para além da tradição filosófica - ensino alemão, a pensar, por exemplo, os seus desenvolvimentos na tradição educativa da América Latina.

Palavras chave. Educação, teorias de formação, filosofia, educação, dimensões da formação (Unesco Thesaurus).

Introducción

El presente texto tiene la intención de exponer algunas reflexiones en torno a la centralidad pedagógica y política del tema de la formación para la comprensión y transformación de realidades sociohistóricas. En este sentido, se asume en el escrito una idea de formación que

trasciende sus inicios conservadores y contemplativos⁷, para llegar a ser reivindicada como una manifestación de los procesos de emancipación humana⁸.

Ya desde inicios del siglo XIX, autores del neohumanismo alemán como Humboldt y Hegel resaltaban la pertinencia de la formación en el campo de las ciencias del espíritu, al punto que el mismo Hegel, en su libro *Propedéutica filosófica (1810)*⁹, expusiera que dichas ciencias son en su base ciencias formativas. Así, si lo que deviene en la historia es construcción humana entonces todo lo humano sería formación. Esta idea será ampliada en el siglo XX por el filósofo alemán Hans -Georg Gadamer, en especial en el primer tomo de su texto *Verdad y Método (1960)*¹⁰ donde afirma que: "Desde Protágoras hasta Sócrates la ambición de los maestros fue hablar no solo para enseñar, sino también para formar la recta conciencia ciudadana que luego se traduciría en éxito político" (p. 228).

-
- 7 En este sentido escribe el profesor Runge (2005): "así pues, con el modelo cristiano aparece la imago dei como principio regulador y, con base en ella, entran en funcionamiento las sagradas escrituras: como una guía práctica para la salvación. Precisamente en este contexto tuvieron su origen las metáforas de la formación (*bildung, bildungsideal*) y de la educación que después se decantaron como conceptos y pasaron a convertirse así en las nociones básicas – objetos/tema – de la pedagogía" (p. 214).
- 8 Aquí se hace pertinente entender la formación como emancipación en tanto: "Quepa decir desde ya que con el concepto de formación se hace alusión acá a la estructuración epigenética del ser humano con la que se plantea que los individuos no se encuentran insofismablemente determinados por su propio desarrollo natural, ni por su origen metafísico o religioso, sino por sus propias prácticas. Es decir, que los individuos tienen que determinarse a sí mismos mediante su interacción con el mundo, transformándose a sí mismos y transformándolo. Expresado en términos procesuales, el concepto de formación designa ese movimiento en el cual los contenidos de un mundo material y espiritual se despliegan y se abren al individuo e, incluso, lo determinan, y en el que el individuo, igualmente, se desarrolla y se abre a aquellos contenidos y a su conexión entre sí como realidad. Esa apertura tiene lugar como un volverse visible de los contenidos generales y categoriales, por el lado objetivo, y como el transcurrir de experiencias, apreciaciones y vivencias generales, por el lado del sujeto" (Runge, 2005a, p. 3).
- 9 El texto *Propedéutica filosófica* es escrito por Hegel en 1810, para este trabajo se referenció la edición de 1984a de la Universidad Autónoma de México. Este texto recoge los escritos del periodo de Hegel como inicial profesor universitario, entre los años 1808 y 1810, donde el autor logra enunciar con claridad su concepción del derecho y sus relaciones con la moral. Para Hegel la *Bildung* designa dos cosas: el cultivar el carácter y la cultura en general.
- 10 El libro de Gadamer *Verdad y Método I* es publicado por el autor en 1960 con el título: *Warheit und Methode*. Para este trabajo se cita la edición de 1993 de Ediciones Sígueme – Salamanca.

De hecho, las ciencias del espíritu son más que conocimiento; ellas se constituyen en un medio irremplazable al servicio de la formación y educación humana. De acuerdo con Gadamer (1993), la dimensión más importante de las ciencias del espíritu no es tanto metodológica, sino formativa. Es decir, su relevancia desde el punto de vista del ideal humanista de la *Bildung*, es el carácter formativo de las mismas.

Lo interesante de estas lecturas filosóficas – pedagógicas a la formación, es su interés en defender la condición humana como una condición formativa, esto es, como un quehacer que responsabiliza al sujeto con su propia forma, con su propia vida. Este asunto será desarrollado con más profundidad en las páginas finales de este escrito, pero por ahora conviene expresar que esta idea de formación es en su propuesta pedagógica auto – formación o auto – desarrollo a partir de relaciones y contextos históricos concretos.

De esta idea general de formación, se inician a finales del siglo XVIII algunos debates pedagógicos y políticos sobre su dimensión política, es decir acerca de la llamada formación política. Este tipo de formación pone en la escena moderna la pregunta por el tipo de forma política que habrían de asumir los ciudadanos y ciudadanas de los nacientes estados nacionales, un tema que tendrá en sus bases fuertes contradicciones ideológicas derivadas de las corrientes políticas que aportan a la querrela. Podría decirse que la querrela de la formación política tiene su inicio moderno en una disputa en torno a la función del sujeto en la configuración sociológica, política y jurídica del estado, aunque en su devenir histórico no se quede sólo allí, por ejemplo: en la actualidad es necesario pensar la formación política en sus propuestas movimentistas y comunitarias¹¹.

11 El trabajo del sociólogo Alain Touraine en su libro *¿Podremos vivir juntos? iguales y diferentes* (2005), en sus reflexiones en torno a la escuela del sujeto, logra ubicar la importancia de los procesos de constitución de sujetos o formación, gestados en praxis movimentistas como: la lucha ambiental, pacifista, estudiantil, obrera, feminista, entre otras. Y la propuesta de la feminista anglosajona Judith Butler en su texto *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad* (2007), desde sus reflexiones sobre la performatividad como posibilidad formativa se inscribe en esta lectura crítica de la formación; para la autora, los sujetos desde su actuación de género establecen negociaciones o resistencias a la normatividad genérica que sanciona, prescribe y proscribire la actuación humana, exponiendo desde allí una propuesta formativa desde el movimiento *queer*. Estos y otros estudios permiten visualizar en la actualidad cómo el tema de la formación ha trascendido sus iniciales vinculaciones a las exigencias del estado como ideal formativo.

Por todo lo expuesto, este trabajo intentará en las siguientes páginas sustentar la pertinencia pedagógica y política de la formación a partir de una reconstrucción histórico – conceptual de los sentidos que desde inicios del siglo XVIII hasta nuestros días ha permitido la configuración de tres dimensiones pedagógicas de la formación: la formación como disciplinamiento externo, la formación como imagen y la formación como autodesarrollo (Vierhaus, 2002); y dos teorías pedagógicas de la formación: la teoría de la formación afirmativa o conservadora y la teoría de la formación no afirmativa o crítica (Benner, 1998), en especial aquellas teorías de la formación que centran su interés en la emancipación humana o no afirmativas (Lüth, 2001).

Por último, a modo de conclusión se presentan algunas reflexiones que permitirán posteriores ejercicios de tematización y problematización de la formación y la formación política en clave crítico - emancipadora.

Expresiones históricas: dimensiones pedagógicas de la formación

Siguiendo las tesis histórico – epistemológicas de los pedagogos alemanes Rudolf Vierhaus en su texto: *Formación (Bildung) (2002)* y Dietrich Benner en su libro: *la pedagogía como ciencia (1998)*, se propone a continuación una reconstrucción de las dimensiones de la formación, en especial desde las tesis de Vierhaus, y de las teorías de la formación desde los aportes de Benner. Es de resaltar la centralidad que la cuestión de la formación ha tenido en la historia y fundamentación teórica de la pedagogía alemana, lo cual no ha sido tan potente en la configuración histórico – epistemológica de las otras tradiciones pedagógicas occidentales: de las ciencias de la educación francófonas y la teoría curricular anglosajona.

Para epistemólogos e historiadores de la pedagogía alemana como Christoph Wulf en su libro *Introducción a la ciencia de la educación (2000)*, y Andrés Klaus Runge en su texto *Ensayos de pedagogía alemana (2007)*, si algo ha caracterizado la relativa autonomía de la pedagogía en el contexto alemán es su interés por el tema de la formación. La formación o *bildung* enmarca desde inicios del siglo XVIII la problemática pedagógica alemana, en tanto ubica en el campo de los debates pedagógicos la pregunta por la configuración de sujetos y subjetividades, un asunto que si bien no era nuevo en la escena académica y política teutona, pues

filósofos y teólogos alemanes ya habían disertado sobre ello, si se hace novedoso en cuanto legitima la relativa autonomía de la pedagogía. Queda claro entre el siglo XVIII y XIX en Alemania que la pregunta por la formación es una pregunta preferencialmente pedagógica, aunque establezca diálogos con la teología y la filosofía. Para los profesores Wulf y Runge, la especificidad formativa de la ciencia de la educación alemana le hace más cercana a teorías y prácticas que permitan la defensa de la centralidad del sujeto en los procesos educativos.

La cuestión formativa alemana reivindica la función activa del sujeto en los procesos educativos, para Wulf y Runge es seminal en este sentido el trabajo del pedagogo alemán Herbart (1776 – 1841) y su libro *Bosquejo para un curso de pedagogía*, donde el autor consigue de forma magistral establecer la centralidad formativa del sujeto. Para el autor: "La pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquélla muestra la meta de la formación; ésta, el camino, los medios y los impedimentos" (Herbart 1935, p. 5).

En la introducción al texto Herbart (1935) escribe lo siguiente:

El concepto fundamental de la pedagogía es la formabilidad del alumno. Anotación: el concepto de formabilidad tiene un alcance más vasto. Este se extiende incluso a los elementos de la materia. Conforme a la experiencia, se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el metabolismo de los cuerpos orgánicos. De la formabilidad de la voluntad hay rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la formabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la conocemos en los ser humanos (p. 5).

Será la idea de formabilidad *Bildsamkeit*, la defensa de la automaleabilidad que el sujeto tiene en relación con su propia vida. A diferencia de la maleabilidad que la materia y otras formas de lo biótico poseen, la condición humana se complejiza al resaltar la presencia de la "voluntad" para la formación - moralidad que lo humano implica. Materia y otros niveles de lo orgánico se ven afectadas y hasta determinadas por influencias externas, mientras que la humana condición si bien es afectada no puede ser nunca determinada por la externalidad, en ella la interioridad o voluntad para la formación le hacen una existencia compleja, que puede llegar a ser condicionada más no determinada en su totalidad. Esta tesis de Herbart establece la diferenciación pedagógica

alemana existente entre educación (*Erziehung*) y formación (*Bildung*). Mientras la educación persigue la afectación o incitación externa, la formación reconoce la auto determinación humana. Al respecto escribe el profesor Lüth (2001):

La teoría más radical en términos políticos proviene de Heydorn (1916 – 1974). En su libro *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* ("sobre las contradicciones entre formación y supremacía"), publicado en 1970. Distingue *Bildung* de la *Erziehung*. El término *Erziehung*, afirma Heydorn, incluye el concepto de disciplina o corrección, comprende adaptación, subyugación, la ley del hombre por el hombre, la sumisión inconsciente. Por tanto, Heydorn considera la historia de la *Erziehung*, de la educación en este sentido, como "un camino a través del presidio de la historia.

Por el contrario, la *Bildung* es entendida como auto – actividad liberadora, emancipación consumada. Es por medio de la *Bildung* que el individuo alcanza el auto – reconocimiento como su propio creador, comprendiendo que " las cadenas que afligen al género humano son fijadas por el hombre, entonces es posible despedazarlas" (pp. 178 – 179).

Esta diferenciación pedagógica entre educación y formación no aparece con claridad en la pedagogía francófona o ciencias de la educación, más centradas en el tema de la educación y sus funciones de reproducción social; ni en la pedagogía anglosajona o teoría curricular, más interesada en la relación enseñanza – aprendizaje y sus derivaciones institucionales – administrativas. Será tema de profundización en la parte final de este texto, la manera en que desde otra de las tradiciones pedagógicas, la denominada tradición pedagógica latinoamericana o educación popular, se puede establecer un vínculo y debate con la idea de formación alemana, con especial énfasis en la idea de una formación política emancipatoria.

Una vez expuesta la centralidad de la cuestión formativa en la pedagogía alemana, se expondrá a continuación cómo en la historia de la formación en el ámbito alemán, al menos desde el siglo XVIII, ha devenido en la claridad de tres dimensiones de lo formativo: el disciplinamiento externo, la imagen y el auto desarrollo (Vierhaus, 2002).

En la narrativa histórica propuesta por el profesor Rudolf Vierhaus (2002), la aparición pedagógica de la formación se inaugura en la primera mitad

del siglo XVIII, con la pregunta de la aristocracia prusiana en torno al tipo de ciudadanos – súbditos que requería su imperio. En esta primera configuración histórica la formación quedará resumida a la propuesta de disciplinamiento externo agenciado por el poder político y militar hegemónico, siendo el sujeto – ciudadano reducido a una suerte de automatismo cultural o reproductor de órdenes, en este caso expresadas en la asimilación del ciudadano de los ideales formativos del estado. Para Lüth (2001):

En aquella época, el interés de la teoría consistía únicamente en la adaptación funcional a los requerimientos del Estado y la sociedad. Cuando la Bildung devino una institución en Alemania, produjo muchos fabricantes, comerciantes, navieros, pero no seres humanos (p. 179).

Lo interesante de este primer sentido de la formación, es que establece la pertinencia sociocultural de la influencia externa para la formación, es decir, aunque sin diferenciarlas claramente, en este primer momento, la formación como educación (Erziehung) permite comprender la centralidad de la afectación humana y social para posibilitar la configuración de sí. Un sujeto formado sería aquel capaz de asumirse como el ciudadano requerido para las guerras y la producción. En palabras del profesor Vierhaus (2002):

Usado por adeptos de la ilustración como por sus opositores, pudo ser utilizada la palabra "formación" como sinónimo de "educación" (F.G. Resewitz, 1773^a: la atención de los príncipes se dirige ahora "a la educación y formación de sus súbditos"), pero también pudo ser desprendida, en repulsa a la formación más o menos impuesta del hombre hacia determinadas metas, enfáticamente del concepto de educación. Hoy no se puede trazar (entre ambas palabras) una nítida división conceptual; sin embargo, esto refleja la importancia respectiva de los conceptos, los rangos, que estas palabras introducen al lenguaje de un autor, que reflejan su posición filosófica y no rara vez política. En términos generales se podría decir que el concepto de "educación" contiene un acento más activo: ésta es un hacer con una meta dirigida sobre el otro y para el otro; "formación", por el contrario, se entiende por lo común más como contenido y resultado de la educación – "la educación debe formar al hombre para el hombre en una forma humana, es decir, conforme su naturaleza" (Zachariä, 1802)-, que lo que puede

ser efectuado no sólo por la educación, sino lo exigido a sí mismo y resultado de su propio desarrollo (pp. 10 – 11).

Una segunda consideración histórica del origen de la idea de formación se encuentra en las posturas teológicas pietistas en la Alemania del siglo XVIII¹². La idea pietista de formación introduce una especial significación a la imagen (Bild). Para los pietistas y en general para los cristianos, se hace fundamental en su teología la doctrina del *imago dei*, la imagen de Dios como referente ideal a ser integrado en la vida, una suerte de auto disciplinamiento motivado por la incorporación de una imagen de Dios en mi experiencia, un testimonio de sí como autoformación tendiente a la coherencia entre lo que hago y lo que creo, abandonándose en la idealidad religiosa del "ojo omniviente de Dios en el hombre". En esta herencia protestante el formar y el formarse se integran en la forma, se genera una continuidad entre lo que se quiere del otro ("formar") y lo que se quiere de sí mismo ("formarse"), gracias a la vinculación con una idea, representación o icono ("la forma"). Por ello:

No está claro si el concepto de formación procede de la secularización de la idea pietista de "formar" o si viene de una transferencia de "formación" como forma formulación externa en el ámbito espiritual del hombre, cuanto más que esta transferencia fue posible en autores cuyo pensamiento estuvo acuñado por el pietismo o fue enriquecido por éste. Si desde mediados del siglo XVIII la palabra "formación" fue cada vez más usada como término pedagógico, entonces resulta evidente que aquí nos encontramos con una vinculación directa con el pietismo. De Oeting, quien entendía el efecto del Espíritu Santo en el hombre como formación de la multiplicidad en la unidad (1735, 308), y de Klopstock, quien representó al Mesías como educador de los jóvenes ("como él [...] forma su sensible corazón para la eternidad", 1748), procede el camino de la secularización de los significados, de un lado, hacia la actividad práctica de la educación y de la educación humana en sus

12 El pietismo es un movimiento protestante alemán del siglo XVIII que postula una crítica a las tendencias racionalistas del cristianismo. Para el pietismo el acercamiento a Dios se da con base en el amor, por ende, la creencia sólo podría ser tal si deriva en vivencia. Algunos representantes centrales del movimiento son: August Herman Francke (1663-1727), quien consiguió establecer las bases del movimiento desde la universidad de Halle. Nikolaus Ludwig von Zinzendorf (1700-1760) estudiante de Halle que reavivó la iglesia Morava con los postulados pietistas. John Wesley (1703-1791) fundador de la iglesia metodista, discípulo de Zinzendorf.

principios, métodos y objetivos antropológicamente diferenciados, y de otro, hacia la actividad de la auto – formación, del desarrollo del individuo por sí mismo (Vierhaus, 2002, p. 10).

Con estos dos posibles orígenes históricos de la idea de formación, se logran identificar dos dimensiones centrales de toda formación: en primer lugar, la centralidad de la afectación externa o educación (Erziehung); y en segundo, la pertinencia de la imagen, representación o forma que se quiere “dar” y/o “asumir” (Bild). La formación sería hasta el momento tanto disciplinamiento externo como representación. Aún queda por pesquisar la dimensión auto formativa más allá de sus influjos protestantes¹³.

El tercer posible lugar de configuración histórica de la idea de formación es la escuela pedagógica y filosófica del neohumanismo alemán. En esta escuela la formación será entendida como la posibilidad que tienen los sujetos de auto- gobernarse, una clara herencia del idealismo Kantiano que será complementada por la lectura hegeliana a la historia. Para estos neohumanistas el sujeto formado es aquel capaz de disponer sus fuerzas internas, en condiciones históricas concretas. Es necesario indicar que esta idea de formación tuvo implicaciones aristocráticas o selectivas al considerar que sólo algunos seres humanos podían llegar a ser seres formados.

Con la concepción neohumanista de formación se establece la autonomía del concepto en relación con otros como educación e instrucción. Del primero se logra una relativa autonomía en cuanto todo lo que genera incitación social, es decir la educación, no es necesariamente lo que acoge o incorpora el ser humano, podría decirse que si bien nos vemos pedagógica y sociológicamente llamados a ser afectados por los otros, de ello no se colige que seamos un derivado técnico de dicha afectación. La educación posibilitaría así la formación, más no

13 Sobre el tema nos recuerda el profesor Runge (2005) que: “esto ya lo había planteado de un modo similar Meister Eckhart, quien empleó por primera vez el término *Bildung*. Lo interesante de su postura y que resulta de valor en la actualidad, es que no parte de una *conformitas* con Cristo, sino de la búsqueda de Dios en tanto *otro* que se refleja en el hombre como otredad en él. En el proceso de formación, el hombre debe superar todas las imágenes que se hace de sí (yo como ficción) para de este modo poder acceder a la experiencia radical y límite de lo *sin – imagen*. Formarse significa en este sentido liberarse de todas las imágenes que se posee y buscarse a sí mismo en tanto yo sin imagen. En otras palabras, formarse quiere decir *de – formarse* constantemente, un permanente dejar de ser para devenir otro” (p. 217).

la determinaría. Su relativa autonomía con la idea de instrucción, muy propuesta en los nacientes estados nacionales del siglo XVIII y XIX, podría rastrearse en la problematización que la formación como autodesarrollo le genera a la instrucción como ordenamiento educativo estatal¹⁴. Para pedagogos como el marqués de Condorcet era claro que la instrucción sería el tipo de educación propuesta y establecida por el estado, por ende, todos los ciudadanos del estado deberían ser afectados por su instrucción, llegando a la radicalidad de pensar a los ciudadanos y ciudadanas como mero reflejo de los deseos estatales¹⁵. La formación irrumpe en la idea de neohumanistas como Herder (1744 – 1803) y Goethe (1749 – 1832), haciendo especial énfasis en la posibilidad libertaria que genera lo formativo en relación con lo instruccional, mientras lo primero establece la posibilidad de concretar el potencial humano lo segundo procura su reducción a meras disposiciones funcionales, estructuradas por el estado y el derecho, y por ende, ahistóricas o estáticas. Para Herder y Goethe la formación como autodesarrollo requiere dinámica o proceso, la idea de formación no podría ser una cuestión estática, como lo propone la hegemonía estatal – jurídica. Al respecto escribe el profesor Vierhaus (2002):

En Herder fue formación el concepto central, tanto de la meta y la intención de todos quienes trabajan en el mejoramiento de los hombres, como el presupuesto del desarrollo corporal, espiritual e intelectual del hombre. Formación se convirtió para Herder en un concepto autónomo, puesto que era evidente que este proceso llegó a ser el asunto más importante del hombre en la historia y en el presente (p.15).

Y más adelante argumenta en torno a Goethe (2003): “En Goethe mismo, el proceso del desarrollo y la formación individual estuvieron

14 Para el profesor Runge (2005) desde la tradición neohumanista alemana el individuo pasó a ser un iniciador de su propio proceso de formación: “Humboldt, por ejemplo, crítica la formación que se orienta sólo hacia la profesión y que se restringe únicamente a los efectos del estado, y habla de la formación como un proceso en el que lo general sufre un proceso de incorporación y reelaboración en lo individual – particular” (p. 204).

15 El marqués de Condorcet o Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat (1743 – 1794) es uno de los pedagogos inscritos en el pensamiento revolucionario francés. Sus aportes pedagógicos y políticos giran en torno a la funcionalización de la educación para los fines del estado, es él uno de los precursores de la teoría del estado docente, en la cual los estados sólo podrían sostenerse en el tiempo gracias al control y manipulación de la educación estatal o instrucción pública.

en el centro de su atención; la formación propia se tomó como algo inacabado" (p. 17).

Otros dos autores que hicieron centrales aportes a esta idea neohumanista de formación fueron Humboldt (1767 – 1835) y Hegel (1770 – 1831). Para Humboldt la formación coloca al sujeto y a las instituciones sociales encargadas de su educación en la dinámica de reconocer sus posibilidades y potenciarlas, sólo se podría legitimar pedagógicamente una existencia o una institución en tanto procuren la formación, es decir, el autodesarrollo. De allí las importantes contribuciones del autor en la reflexión sobre la universidad como escuela del pensamiento y la investigación. En palabras del maestro Runge (2005a):

Es a mediados del siglo XIX que en la cultura universitaria alemana se genera una gran transformación gracias a la consolidación del proyecto de la Universidad de Berlín —fundada en 1810—. Nos interesa resaltar acá que, a partir de la reforma a la educación superior por parte de Wilhelm von Humboldt, la universidad alemana se estableció como la instancia, por excelencia, para el avance, no sólo de la ciencia en particular, sino de los seres humanos en su integridad —por eso se habla de este autor como uno de los pensadores importantes del neohumanismo alemán—. Se trató de un proyecto en el cual la tarea fundamental estaba centrada en la producción de saber, en la consolidación de una institución, que si bien se encuentra unida a la suerte del Estado, por sí misma genera un espacio de producción que se debe proteger aún más allá de los intereses estatales en nombre de la libertad (p. 9).

Y más adelante afirma que:

Gracias a las políticas reformistas de Humboldt, la universidad y la docencia quedaron articuladas a una concepción de formación (Bildung) humana que hoy en día se ha vuelto irrelevante para una gran mayoría que opera de un modo cientifista y/o transmisionista (Runge, 2005a, p.10).

De otro lado, en las ideas de Hegel alcanza un gran relieve la Bildung, tal como escribe Gadamer (1993): "es Hegel quien con más agudeza desarrolla lo que es formación". En el autor aparece un sentido de la formación que puede enunciarse como dialéctico, para el autor la forma-

ción sólo puede darse en la dialéctica de acercamiento – alejamiento, el sujeto en proceso de formación sigue el movimiento de acercarse a una determinada configuración histórica de la educación, la instrucción o la socialización y su consecuente distanciamiento, es decir, de la generación de su propia síntesis o postura¹⁶. La trascendencia de lo natural (lo específico) a los universal (categorial)¹⁷. En Hegel:

El hombre en cuanto individuo se relaciona consigo mismo. Él posee la doble vertiente de su *singularidad* y la de su *ser universal*. su deber para consigo consiste por tanto en parte en su conservación fáica, y en parte en elevar (este) su ser individual a su naturaleza universal, en formarse (2000,p.183)

Así, la formación adquiere en Hegel un sentido dinámico basado en la contradicción de la asimilación y el distanciamiento, en un devenir para sí. En Hegel (1984):

La necesidad más seria es la de conocer. Es aquella por la cual el ser espiritual se distingue del ser puramente sensible, y por esto es la necesidad más profunda del espíritu, y, por tanto, una necesidad universal. Esta necesidad se llama **formación** o el libre **desarrollo de la razón humana y de los fines humanos** (p.13).

En síntesis para Hegel, el camino de la formación humana es una manera de pensamiento y un proceso que implica la superación de la singularidad natural, a través de la apertura o elevación a lo universal; la apropiación mediante la experiencia y el aprender a aceptar la validez de otras perspectivas y otras costumbres (Sopó, 2007).

16 En palabras de Hegel (2000): "La faena de conducir al individuo desde su punto de vista informe hasta la ciencia había que tomarla en un sentido general y considerar al individuo general, al espíritu autoconsciente, en su formación" (p.36).

17 Pensar la formación en clave hegeliana implica reconocer en el autor la pertinencia de la formación como asunto pedagógico – filosófico fundamental. Escribe el autor: "La filosofía tiene, sin duda, la condición de su existencia en la formación" (Hegel, 1984, p. 142) En su propuesta filosófica, la formación sería ese movimiento que va de lo natural – singular a lo universal. Y pedagógicamente ese proceso que va de lo no – yo (material) al yo (subjetivo). Uno de los pedagogos alemanes que ha apropiado esta idea de formación para su propuesta pedagógica y didáctica es Wolfgang Klafki, fundador de la denominada pedagogía crítico – constructiva y de la didáctica teórico – formativa. Para Klafki la formación en clave hegeliana es: "(...) ese fenómeno en el que – por una vivencia propia o mediante la comprensión de otra persona – interiorizamos inmediatamente la unidad de un momento objetivo (material) y subjetivo (formal) (Klafki, 1996)" citado por (Runge, 2007,p.172).

Esta ideas neohumanista de la formación consiguen posicionar la tercera dimensión de la formación, en tanto la formación es eminentemente auto formación. Nadie puede formar a alguien si éste no tiene la voluntad de darse esa forma. De esta tercera dimensión se detona un interesante debate en el siglo XIX el cual tendrá implicaciones pedagógicas y políticas en la actualidad.

De la claridad en la comprensión de la autoformación, queda el debate en términos de las implicaciones del prefijo auto. Las orientaciones pedagógicas, políticas y filosóficas liberales, de la naciente burguesía alemana, generaran la pregunta por la autoformación como libre despliegue del sujeto, en unas condiciones socioeconómicas que sean favorables para dicho despliegue. Autores como Robert von Mohl (1799 – 1875) y Lorenz von Stein (1815 – 1890) defienden la tesis de una suerte de individualismo extremo cobijado pedagógicamente en la defensa de la idea neohumanista de autoformación. En términos de Heydorn citado por Lüth (2001):

El neohumanismo liberal que prosiguió a esa época pasó sin pena ni gloria, pues confinó la autonomía del individuo a un dominio imaginario del pensamiento, haciéndola inútil para una reorganización verdadera de la sociedad y el Estado que implicara el desmantelamiento de la supremacía (dominación) (p.179).

Para esta corriente pedagógica de mucha difusión en el mundo anglosajón, la autoformación debería permitir la concreción histórica de la subjetividad burguesa que se distancia de la subjetividad aristocrática en su disposición a hacerse, a construirse en sus posibilidades. La principal crítica de estos pedagogos al concepto clásico de formación, como disciplinamiento externo propuesto por la aristocracia prusiana, radica en la negación de la capacidad de acción o de libertad que la burguesía venía pregonando¹⁸.

De este debate pedagógico – político empiezan a desprenderse preguntas por el sentido de la formación en tanto formación política – ciudadana

18 Uno de los autores que más ha trabajado este tema es el sociólogo alemán Norbert Elias (1897 – 1990), en sus textos: *la sociedad cortesana (1982)* y *el proceso de civilización (1988)*, sus tesis permiten comprender cómo se da el transito histórico – político entre las formas de ser y estar aristocráticas y los modos de efectuar de la naciente burguesía. Para el autor, la centralidad civilizatoria de la burguesía radica en sus propuestas de agenciamiento cada vez más individual y arriesgado, en donde el sujeto burgués consigue el progreso material con base en sus aventuras en el mercado.

y formación laboral – para el trabajo. La tesis central de la pedagogía liberal burguesa es la generación de procesos de auto formación donde los sujetos incorporen y configuren en sí mismos los ideales competitivos – egoístas tan funcionales para el mundo del mercado. Intentando dejar a tras la subjetividad del súbdito, se propone la generación de la subjetividad del obrero – proletario, alguien que debe disponer de sí mismo para ocupar un lugar en la sociedad, el estado y el mercado. La construcción socio histórica del proletariado queda inicialmente anclada al proyecto burgués¹⁹. El ideal de la subjetividad burguesa se enmascara de autoformación, desconociendo reflexiones muy importantes del neohumanismo, como la necesaria contextualización histórica y la ubicación de escenarios heterónomos para la configuración de la autonomía o la individualidad.

Frente a esta postura ya para mediados del siglo XIX y gracias a los aportes de Karl Marx (1818 – 1883), el sentido de la formación como autoformación adquiere otras presentaciones. Para Marx la formación que implica una responsabilidad del sujeto con su propia existencia no puede agotarse en el ideal burgués del sujeto competitivo, tan pregonado en los sistemas de formación política y del trabajo de los estados capitalistas. En complemento con la idea neohumanista de formación, la perspectiva crítica encabezada por Marx colocará especial énfasis en las dimensiones comunitarias - relacionales e históricas de esos seres humanos que se autoforman. Ya en Marx se hace claridad que la formación como autoformación no puede partir de la tesis antropológica liberal del ser egoísta y aislado. La autoformación para llegar a ser potencial transformador debe asumirse en la propuesta antropológica de un ser social, solidario y comunitario. En este sentido escribe Muñoz (2014):

Una reivindicación del ser humano como centro de toda reflexión, es decir, de una postura humanista como base de toda perspectiva crítica. El ser humano es visto por estos autores como un sujeto histórico capaz, desde sus bases existenciales, de hacer su vida. En esta lectura, Marx aporta su base humanista crítica en las discusiones sobre la emancipación

19 Es de aclarar que para historiadores de la clase obrera como E. P. Thompson (1924 – 1993), si bien en sus inicios la construcción social de la clase obrera está enmarcada en el proyecto burgués, ésta en su devenir se constituye en una fuente de construcción histórica, yendo más allá de los marcos estrechos del capitalismo, incorporando en la lectura al proletariado el reconocimiento de su creatividad y agencia. Al respecto ver: E.P. Thompson *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (1963)

humana, la crítica a la economía política liberal, la crítica a la dialéctica hegeliana y su crítica al comunismo primitivo (Fromm, 2005, pp. 7-12) (Gogol, 2008, pp. 325-339) (p. 186).

La autoformación en Marx es auto en cuanto el sujeto se asume como sujeto histórico, pero siempre es heteroformación dada la necesidad de los otros y otras, en tanto no sería viable ninguna sociedad cuyo pegamento social sea el egoísmo. A su vez esta idea de formación recupera la dinámica dialéctica hegeliana, con las consiguientes claridades: el ser humano se forma permanentemente en relación con los otros y otras y en contextos históricos concretos²⁰.

El potencial crítico de la idea de formación de Marx consigue políticamente identificar la centralidad de la formación política como co – construcción de otras posibilidades sociales, económicas e históricas para la humanidad, su crítica formativa llega hasta la sospecha de la propuesta burguesa y la generación de alternativas en clave de nacientes movimientos sociales, que como el obrero podrían ir más allá de las revoluciones burguesas- liberales. En este sentido escribe el profesor Lüth (2002):

Rechazando toda forma de “materialismo vulgar”, de este modo, el marxismo une, teoría y práctica y señala el camino hacia una forma de humanismo caracterizada por la emancipación y la libertad frente a la supremacía (dominación). Solo mediante esta fusión con el materialismo, la Bildung se convierte en un “poderoso instrumento de cambio (p.180).

Una vez expuesta las dimensiones de la formación, sus relaciones con el devenir histórico del concepto y su correspondiente mentalidad pedagógica, se procede a continuación a tematizar algunos aportes teórico

20 Para Benner (1998): “esta idea de ciudadanía y colectividad burguesa fue la que impulsó a Karl Marx a someter las sociedades burguesas de su época a un análisis que, ciertamente, partía de la crítica del burgués por parte de Rousseau, pero que iba bastante más lejos. Igual que Rousseau, Marx hizo depender la presencia de la razón en la historia de la naturaleza libre, históricamente abierta, indeterminada y maleable del hombre. En línea con Humboldt, trató de esclarecer los requisitos para una emancipación del hombre de las imposiciones burguesas que limitaban su formación. También como él, esperaba el nacimiento de una nueva sociedad en la que la libre interacción y comunicación de los hombres ya no se vería encorsetada por criterios corporativistas de linaje o profesión, o por clases sociales definidas en razón de las relaciones de propiedad” (p.111)

– epistemológicos que el pedagogo sistemático Dietrich Benner expone en torno a las denominadas teorías de la formación.

Aproximación conceptual: las teorías de la formación

Para la pedagogía sistemática alemana que podría equipararse a una epistemología de la pedagogía²¹, es claro que los "objetos" de estudio de la ciencia de la educación son: la educación, la formación y sus correlatos institucionales (Benner, 1998, p.50). La pregunta por la educación o la incitación social da origen a las teorías de la educación, las cuales pretenden reconstruir y proponer prácticas educativas tendientes a la generación de reproducciones o resistencias sociales. En el primer sentido, las teorías de la educación son afirmativas o conservadoras. En palabras de Benner (1998):

El argumento más sólido a favor de una educación afirmativa es el de que toda generación nueva es educada en una realidad históricamente predeterminada, que en principio reclama para sí, y hay que otorgarle, el debido reconocimiento, antes de pasar a investigar las posibilidades de cambio y a cuestionarla con fundamento (p.79).

En el segundo sentido se proponen teorías de educación no afirmativas o críticas que pretenden desde sus incitaciones la generación de procesos de formación no afirmativos o críticos, en los cuales la emancipación – liberación es la búsqueda política, filosófica y pedagógica de la ciencia crítica de la educación o pedagogía crítica alemana. Escribe Benner (1998):

Mientras que la exigencia de la educación afirmativa descansa siempre sobre una predeterminación positiva del comportamiento deseable, sin participación del educando, la exigencia de la educación no afirmativa se caracteriza por no concebir al educando como una especie de cámara oscura, sino como un productor autónomo, es decir, su relación con él no es nomológica, sino dialógica (p. 85).

21 Escribe Benner (1998): "el cometido de la pedagogía sistemática es desarrollar una concepción pedagógica fundamental que clarifique la estructura de la reflexión y la acción pedagógicas, los planteamientos de la ciencia de la educación en el sentido de una teoría de la acción y el nexo entre praxis pedagógica, teoría de la acción pedagógica e investigación científico – educativa" (p.39).

La pregunta por el autodesarrollo humano da origen a las teorías de la formación en sus versiones afirmativas o adaptativas y no afirmativas o emancipadoras; y la pregunta por las instituciones que materializan las praxis educativas y formativas da origen a las teorías de la institucionalidad pedagógica, como las teorías de la pedagogía escolar, las teorías de la pedagogía social, las teorías de la pedagogía intercultural, las teorías de la pedagogía museística, las teorías de la pedagogía empresarial, entre otras (Runge, 2007, p. 62).

Para efectos prácticos de este texto, nos focalizaremos en las siguientes páginas en la tematización de las denominadas teorías de la formación. Estas teorías centran su indagación en los procesos de constitución de subjetividades en dos lógicas: en unas lógicas afirmativas o conservadoras y en unas lógicas no afirmativas o transformadoras (Benner, 1998, pp. 114 - 129).

Las teorías de la formación afirmativas asumen la idea de la formación como autodesarrollo tendiente al sostenimiento y reproducción del estado de cosas existente; es una especie de defensa pedagógica y política de la adaptación social como principal dinámica de la formación. El ser formado será en esta perspectiva el ser humano acoplado, asimilado, adaptado a sus circunstancias. La formación afirmativa es una continuidad con las disposiciones de la educación afirmativa, es decir, de aquella incitación social tendiente a instalar en el sujeto un guión preestablecido a ser cumplido, a través de dispositivos como los roles y los exámenes (Pineau, 2001). En esta formación afirmativa el sujeto es un simple actor reproductor de un papel. Son las teorías de la formación afirmativas las propuestas conservadoras y neoconservadoras de la formación que en sus reducciones instrumentales, terminan en nombre de la nación, de la religión o del mercado naturalizando una configuración específica de sujetos y subjetividades. Para Benner (1998):

La teoría afirmativa de la formación ve como única respuesta legítima a la pregunta sobre la meta adecuada de la actividad pedagógica la capacitación de los jóvenes para pensar y actuar en consonancia con representaciones prefijadas de razón y de justicia (p.115).

De otro lado, se encuentra la denominada teoría de la formación no afirmativa o formación crítica, la cual según Benner es la manera pedagógica de entender la emancipación humana. Un ser en proceso de formación no

afirmativa es un ser de la emancipación, por ende, un ser de la búsqueda, de la autonomía, de la defensa, de la justicia social y un ser comprometido con su transformación permanente. Así, la formación no afirmativa es la formación claramente identificada como autoformación, en alemán: *shhent – bildung*, en la cual el sujeto se forma haciendo algo de sí, con base en las incitaciones de su contexto histórico social. Para el maestro Lüth (2001): “en el caso de la *Erziehung*, se considera al sujeto pasivo y oprimido, en el caso de la *Bildung* como activo y autoliberador” (p.179).

Para este trabajo, la teoría de la formación que da más potencialidad a la formación política es la formación no afirmativa. Lo no afirmativo inscribe esta teoría en una concepción crítica de la formación política, desmarcando su campo semántico y praxiológico de la reducción funcionalista de la formación política, una suerte de formación afirmativa tendiente a la instrumentalización de lo político en el cumplimiento de tareas preestablecidas y estipuladas por el estado y el mercado.

La formación política como formación no afirmativa cuestiona las instrumentalizaciones de la política, crítica lo que se pretende afirmar o sustentar, para desde allí, proponer nuevas líneas de pensamiento y acción. Lo no afirmativo adquiere en la formación política dos dimensiones fundamentales: en primer lugar una crítica ideológica al estado de cosas existente y en segundo aspecto una construcción alternativa de dicha situación. Lo no afirmativo es a su vez la “negación de” y la “propuesta de”, siendo por ende toda idea de formación no afirmativa una propuesta pedagógica crítico – constructivista. En este sentido escribe Runge (2007), citando a Klafki:

A diferencia de la pedagogía o ciencia de la educación crítica, la pedagogía o ciencia de la educación crítico – constructiva no se queda estancada en la mera crítica, en el momento negativo; en tanto ciencia surgida de la praxis y para la praxis, la pedagogía debe tratar de cambiar, de una manera constructiva, la realidad educativa y la enseñanza; esto con miras a vislumbrar posibilidades mejores. Para la pedagogía crítico – constructiva es importante que esas posibilidades no se queden en el mero planteamiento. De acuerdo con Klafki, se deben buscar los medios para su realización y éstos se deben comprobar, además, de un modo científico mediante investigaciones empíricas (...) Klafki establece así un vínculo entre problemas clave de nuestro tiempo, posibilidades mejores y formación general, y los articula dentro de su

propuesta amplia de democratización de la escuela y de la enseñanza a partir de su didáctica formativa (pp.165 – 166).

Con base en la propuesta teórico – formativa de Benner y Klafki, se asume en este escrito las teorías de la formación no afirmativas o críticas como enfoque de la *Bildung* para la comprensión de su potencial emancipador. Ahora siguiendo al profesor Christoph Lüth (2001) en su texto: *De las teorías de la Bildung en Alemania: aspectos de su desarrollo desde 1960*, se expondrán, grosso modo, los enfoques de las teorías de la formación no afirmativas alemanas. Es pertinente resaltar que estas teorías críticas o no afirmativas de la formación se hacen visibles en la segunda mitad del siglo XX, influenciadas en su generalidad por la idea de formación neohumanista, por la formación política de Marx y por los aportes de la Escuela de Frankfurt. Para el profesor Lüth (2001):

Aunque las posiciones se pueden distinguir claramente unas de otras, sus defensores no se refieren a sí mismos en relación con las demás posturas. Los mismos observadores deben estructurar el *champ intellectuel* (en el sentido de Bourdieu) (p. 189).

En la reconstrucción del campo intelectual de las teorías no afirmativas de la formación, el profesor Lüth logra distinguir los siguientes enfoques: la teoría crítica de la formación, la teoría crítica trascendental de la formación, la teoría existencial antropológica de la formación, la teoría del dominio del sujeto en formación y la teoría posmodernista de la formación.

El primer enfoque: la teoría crítica de la formación, está representado según Lüth por los siguientes autores: Heydorn (1916 – 1974), Blankertz (1927 – 1983) y Mollenhauer (1928 – 1998); este enfoque se configura teórica y epistemológicamente entre los sesentas y setentas del siglo pasado. Sus tesis centrales giran en torno a la comprensión de la formación (*Bildung*) como emancipación (*Emanzipation*), es decir, de la idea de formación como la capacidad de asumir responsabilidad, en la autonomía para actuar y la liberación del dogmatismo, por ende esta formación tiende hacia la reivindicación de la justicia, el bienestar, la paz y está decididamente en contra del autoritarismo y la instrumentalización. Para Lüth (2001):

Más que Heydorn, Mollenhauer se concentra en el presente, remitiéndose solo en ocasiones a la ilustración o al neohumanismo. Basado

en la teoría de la *Bildung* de estos períodos y en la filosofía social de Habermas y la escuela de Frankfurt, Mollenhauer propone como finalidades de la emancipación, la ilustración y la razón, coincidiendo, por lo tanto con Heydorn en el plano de los objetivos, pero sin la agudeza del tono de este último. Al igual que Heydorn, justifica un debate científico de las finalidades y valores de la *Bildung* y la *Erziehung* (...) (p. 180).

El segundo enfoque denominado Teoría crítica trascendental de la formación, es representado por los siguientes pedagogos: Wolfgang Fischer (1928-) y Alfred Petzelt (1886 – 1967); su inicio data de la década de los sesentas centrando su interés pedagógico y político en la crítica antropológica y formativa a las ideas que sobre ser humano y su configuración se proponen o gestan en una determinada teoría y práctica educativa. Con este tipo de crítica trascendental se procura resistir los dogmas de las propuestas de la formación afirmativa. Para Lüth (2001):

(...) la educación en una actitud escéptica es un verdadero objetivo de la *Bildung*. No se debe echar a perder los jóvenes con el dogma, no se deben adormecer con un sentido falso de la certeza respecto de la finalidad de la educación, pues no existen certezas definitivas (...) (p.183).

La teoría existencial antropológica de la formación es el tercer enfoque citado por Lüth. Sus representantes fundamentales son: Bollnow (1903 – 1991) y Loch (1928 -) vinculado con la antropología pedagógica y filosófica alemana tienen sus inicios en los cincuentas. Sus argumentos centrales defienden la incorporación para la praxis pedagógico – formativa de los aportes filosóficos del existencialismo, con especial énfasis en el potencial formativo de los acontecimientos o las formas inconstantes de la formación. Se resalta en este enfoque la pertinencia de lo que le sucede al sujeto en su cotidianidad. Estos acontecimientos permiten atender pedagógicamente las crisis existenciales llenando más allá de las clásicas maneras de la formación constante o proyecto por encima del mundo de la vida. Escribe el maestro Lüth (2001):

Mientras la teoría de la *Bildung* critica la sociedad y el Estado, desde el punto de vista de la libertad, la emancipación y la razón, para posibilitar la *Bildung* del sujeto y la reconstrucción de la sociedad y del Estado, y mientras la teoría crítica trascendental critica el dogmatismo pedagógico y busca perpetuar el debate teórico, Bollnow (1903 – 1991)

en su teoría existencial antropológica, se centra en el ser humano individual y en el proceso de *Bildung – Erziehung* (p.183).

Un cuarto enfoque es la propuesta del dominio del sujeto, representado por pedagogos como: von Hentig (1925 -) y Mollenhauer (1928 – 1998); emerge históricamente en los ochentas con la idea de *Bildung* como rebeliones subjetivas en las cuales los sujetos van estructurando una determinada identidad (*identität*). Así, la formación son proyectos de vida de un individuo, sus resistencias y no la posición tradicionalista de los sujetos en la historia de una cultura. Para Lüth (2001):

En conclusión, se puede afirmar que, si bien el sujeto avanza hacia el centro, su *Bildung* solo se considera posible en el contexto de una red de elementos culturales e históricos y de relaciones sociales. Si se compara las anotaciones de Mollenhauer sobre el movimiento y la apertura de la *Bildung* del sujeto con las afirmaciones de Bollnow acerca de que la imagen humana nunca se completa, se puede observar una sorprendente cercanía en ambas posiciones. Ellas también se superponen con la teoría posmoderna, un punto ya evocado cuando nos referimos a Rorty (p.187).

Por último se encuentra el enfoque de la denominada teoría posmoderna de la formación, asumida por autores como: Marotzki (1950-) y Meder (1947-). Su consolidación pedagógica se inicia en los ochentas del siglo pasado. Para estos autores el sujeto deviene en la posmodernidad en una suerte de "jugador lingüístico" para el cual la razón y la racionalidad ya no son candidatas que garanticen la *Bildung*. Escribe Lüth (2001):

Meder (1987), reacciona al desarrollo de nuevas tecnologías con su concepción de "jugador lingüístico"; mientras Marotzki (1991) da respuestas a la vida en las sociedades modernas altamente complejas y a los tiempos de cambio social, desde finales de los 80s. La suya es una teoría de la *Bildung* ubicada entre el determinismo y el indeterminismo. La desintegración del orden político mundial que parecía tan estable (p.188).

Estos cinco enfoques de la teoría no afirmativa de la formación tienen como lugar común la concepción del sujeto y la formación como posibilidad humana, como transformación social en realidades socioculturales inciertas o precarias. Desde la emancipación, la crítica antropológica,

la recuperación de la vida cotidiana, la reivindicación de las rebeliones de las subjetividades y la idea de seres humanos que se forman en condiciones culturales posmodernas, es posible pensar en unas propuestas formativas que trascienden el hechizo del entorno, que pueden ofrecer alternativas y alteraciones a la hegemonía civilizatoria occidental –burguesa.

A modo de conclusión

En conclusión, en este escrito se tematizó la idea de formación en cuanto sus dimensiones históricas: como formar (formación externa), forma (imagen) y formarse (auto formación); dejando clara la centralidad para esta pesquisa de la dimensión auto formativa de la condición humana. Hasta el momento sería la expresión más emancipadora de la formación, un sentido neohumanista y crítico que dará luz a las teorías de la formación no afirmativa o propuestas formativas tendientes a la transformación de realidades existentes.

En un segundo lugar se enunciaron las teorías de la formación: la teoría de la formación afirmativa (conservadora) y la teoría de la formación no afirmativa (crítico - constructiva), resaltando la pertinencia de la formación no afirmativa para la comprensión de la emancipación y la formación política. Así, la dimensión auto formativa y la teoría no afirmativa de la formación serían los caminos pedagógicos propuestos para sustentar en clave crítica lo que posteriormente, en otros trabajos, denominaremos formación política.

La complejidad de la historia de la idea de formación no se agota con trabajos como éste, aún hacen falta más pesquisas que descentren el origen teutón del concepto (*Bildung*) y permitan reconstruir sus sentidos y praxis en otras tradiciones pedagógicas, con especial énfasis en las propuestas y desarrollos que en las pedagogías críticas latinoamericanas o educación popular se han adelantado con seminales aportes de pensadores del sur como: Paulo Freire, Enrique Dussel, Orlando Fals –Borda, Hugo Zemelman, Estela Quintar, entre otros.

Referencias

Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor.

- Butler, J. (2007). *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Elias, N. (1982). *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1988). *El proceso de civilización*. México: Fondo de Cultura Económica
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Goethe, J. (2003). *Los años de aprendizaje de Guillermo Meister*. Barcelona: Editorial del Cardo.
- Hegel, G. (1984). *Lecciones sobre filosofía de la religión*. Madrid: Alianza.
- Hegel, G. (1984a). *Propedéutica filosófica*. México: Universidad Autónoma de México.
- Hegel, G. (2000). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herbart, J.F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid: Editorial La Lectura, Espasa-Calpe.
- Lüth, Ch. (2001). De las teorías de la Bildung en Alemania: aspectos de su desarrollo desde 1960. En *Encuentros Pedagógicos Transculturales*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Muñoz Gaviria, D. A. (2014). Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: diálogos con la teoría crítica de Karl Marx. En *Revista Perseitas*, 2 (2), pp. 186-203.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En *La escuela como máquina de educar*. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Barcelona: Paidós.
- Runge, A. (2005). Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. En *Foucault, la pedagogía y la educación*. Bogotá: Editorial Magisterio
- Runge, A. (2005a). Reflexiones pedagógicas sobre la investigación y la docencia universitarias a la luz de la formación: el modelo humboldtiano como ejemplo. En *Revista Uni –Pluri/versidad*. Vol.5 No. 2.

- Runge, A. (2007). *Ensayos de pedagogía alemana*. Bogotá: UPN.
- Sopó, A. (2007). El concepto hegeliano de formación. Una aproximación. En *Revista Logos* N° 12: 39-47 / Julio – diciembre.
- Thompson, E. (1963). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid: editorial capitán Swing
- Touraine, A. (2005). *¿Podremos vivir juntos? iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vierhaus, R. (2002). *Formación (Bildung)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Wulf, Ch. (2000). *Introducción a la ciencia de la educación*. Medellín: ASONEM.