



FORMACIÓN. UNA LECTURA TEÓRICA CONCEPTUAL EN EL DISCURSO EDUCACIONAL

Carlos Alberto Reyes De La Cruz

ITESM

reyes07e@gmail.com

Área temática: Procesos de Formación.

Línea temática: Tratamientos conceptuales sobre la formación del hombre, del sujeto, del individuo, de la persona desde diversas disciplinas y teorías y tendencias de la formación, actualización, capacitación.

Tipo de ponencia: Aportación teórica.



Resumen

La formación suscribe uno de los debates finitos y complejos del discurso educacional, la investigación y el pensamiento contemporáneo de la educación; en este sentido, el presente análisis constituye un acercamiento analítico a la palabra formación, teniendo como objetivo elucidar su empleo y valores discursivos relacionados a lo educacional. Para ello, se desarrolla una serie de ideas reflexivas que tratan de dar respuesta a la pregunta, teniendo como punto de partida el control discursivo como herramienta analítica de dos lecturas, la primera, que alude a la historia de la misma palabra y, la segunda, que referencia el reemplazamiento conceptual de la misma.. Así, se objetiva una lectura teórica conceptual de la palabra formación, teniendo como respuesta las articulaciones de un campo complejo y de constante renovación conceptual de la formación como tema y no como término, dadas sus referencias históricas en el devenir del discurso educacional.

Palabras clave: Formación de Formadores, Teorías Pedagógicas, Discurso Pedagógico.

Introducción

¿A qué se refiere la palabra formación cuando se enuncia en el debate educacional? La palabra formación, es una de las palabras clásicas y hegemónicas de la literatura asociada al discurso educacional, dada su amplia, basta y homogénea aplicación conceptual. Esto ha representado configurar una palabra heterónoma, regida por los anclajes discursivos que articulan sus definiciones, significaciones y significantes, en ocasiones, incuestionables y asumidos como

parte de la naturaleza de la palabra. El uso radical dado a la palabra formación, la advierte como una palabra en tensión discursiva, principalmente por su singular pluralidad conceptual, por su deconstrucción lingüística operante y por la subjetividad a la que es asignada; gran parte de la tensión discursiva, estriba en la politización de la palabra, privándola del análisis y la reflexión, coactando su naturaleza de estudio, comprensión e interpretación sobre el discurso educacional.

La conceptualización de la palabra formación puede venir de muchas partes y, al mismo tiempo, su empleo, puede darse desde una misma naturaleza en cualquiera de las partes que la referencie. Esto ha generado, posturas axiomáticas, en su generalidad, *sui generis* acerca de la formación, dada la apertura conceptual de la palabra formación, esta se sitúa en una permanente crisis de sentido teórico y en una lógica reduccionista de uso. Así, el objetivo de esta serie de ideas analíticas y reflexivas, versa en conceptualizar la palabra de formación y su configuración como campo de estudio a través de las epistemes del discurso educacional. La lectura pretendida, recupera como herramienta analítica el control discursivo, acuñado por Michel Foucault (1999) y definido como el conjunto de procedimientos de regulación de la producción, distribución y consumo de discursos.

Desarrollo

Acerca de la palabra formación

La palabra formación, puede rastrearse en el discurso educacional desde dos lecturas. La primera, alude a lo que nombraríamos como la historia misma de la palabra formación, suscribiendo las palabras como *paideia* y *bildung*. En este sentido, se asume que se empieza a hablar de formación como resultado de la crisis hegemónica de la concepción humanística de la formación, en la que se encuentran las dos perspectivas clásicas de la formación: la *paideia* y la *bildung*. Ambas perspectivas racionalizadas desde la hermenéutica, es decir, desde la interpretación de las múltiples significaciones epistemológicas y axiológicas del mundo y de la vida (Gómez Villalpando, 2010). Tanto la *paideia*, como la *bildung*, no son sinónimo de la palabra formación, ni traducciones directas de un acervo disciplinar, son más bien, formas de entender el ideal del deber ser y hacer del hombre con la vida, el mundo natural y la materialidad que le rodea.

En primer lugar, la *paideia* (en griego παιδεία, “educación” o “formación”, a su vez de παῖς, país, “niño”), era concebida para los griegos como la base de la educación que dotaba a los hombres de un carácter verdaderamente humano (Gómez Villalpando, 2010). He aquí, posiblemente la coyuntura de uno de los entramados históricos de la formación: la formación como sinónimo de la educación. Sin embargo, de acuerdo con Camero (1991), profundizar en los apuntes (*De officiis*, es decir, *Sobre los deberes*, o *De oficios*) de Cicerón conlleva a pensar la *paideia* como *studia humanitatis* (gimnasia, la gramática, la retórica, poesía, las matemáticas y la poesía),

que refería al estudio de las humanidades para ejercerse en la polis como un buen ciudadano. En este sentido, la paideia era la realización cívica del hombre griego como ciudadano; esta realización cívica, radica en los ideales físicos, espirituales y creativos.

La paideia, dirá Jaeger (1962) represento el máximo ideal educativo de los griegos. A partir de este ideal, se pueden encontrar los orígenes de otros conceptos del campo educacional; por ejemplo, la pedagogía, que de acuerdo con Saldaña Pérez (2017), apareció como la acción encargada de la conducción de los sujetos hacia espacios educativos que pretendían la creación de los hombres que intervinieran en el bien de la polis... Con ello, la aparición de pedagogo y de la labor pedagógica, sitúa sus orígenes en la concepción humanística de la formación como paideia. A ello, se añade el valor del espacio público como escenario de la instrucción inicial, que daría los cimientos de la enseñanza como arte, como asunto público de la polis y la trascendencia del hombre y su educación.

En segundo lugar, la bildung, (en alemán **bildun**, es decir, bildunga, “educación” o “formación”), fue el término naciente en la Prusia del siglo XVIII, como parte del movimiento cultural e intelectual llamado ilustración; la bildung fue concebida como el despliegue y desarrollo progresivo de la naturaleza más auténtica y singular de un individuo (Gómez Villalpando, 2010). A diferencia de la paideia, la bildung adopto distintos ideales de pensamiento orientados en la lógica de las ciencias del espíritu; esto significó comprender e interpretar la bildung como el estudio del individuo. En este sentido, la bildung era la realización ética del individuo. Esta realización ética, radica en la modelación del individuo a través de su alma, conciencia y espíritu. Las ideas de Herder, Herbart y Gadamer, son sustanciales para la (de)construcción conceptual de la bildung como acepción de la formación.

La historia del pensamiento ilustrado, apuntala a Herder como el pensador que introduce el término formación para enunciar el rompimiento de la estructura del hombre ilustrado, y por tanto consciente, emancipado y autónomo; es decir, el hombre de la razón pretendida como recreación del hombre y del mundo. Herbart, por su parte, refiere la bildung como el cultivo del hombre y su moral, lo que principia en mirar la educabilidad como propiedad formativa del hombre. Gadamer por su parte, identifica en *Verdad y Método* el concepto formación, como el primero de los conceptos básicos del humanismo; en este concepto, afirma, es donde más claramente se hace perceptible lo profundo que es el cambio espiritual de la nueva era. La visión tripartita de los hacedores de la bildung, enfocan la superación de la condición significativa de formación del hombre como ciudadano, para pensarlo desde su devenir como individuo y de valores propios de su realización.

Desde un ángulo histórico, la paideia y la bildung se han asumido como dos discursos sustanciales para el estudio del tema de la formación. Sin embargo, pensar y situar la paideia y la bildung como los horizontes para comprender e interpretar el ideal de formación de la sociedad contemporánea, quedan limitados, dada la lógica de pensamiento que forja la sociedad contemporánea. Ambas perspectivas han sido designadas como formas de nombrar (lo que posiblemente), el acto educacional de la cotidianidad no expresa, o logra expresar, al

no alcanzar la profundidad a la complejidad de la cual se habla y trata de referirse la formación. Cada perspectiva ha construido un discurso propio de articulación teórica, que expone un entendimiento de lo que desde sus saberes es la formación, sin embargo, lo que cada una asume no representa la totalidad y valor absoluto de la formación.

La segunda lectura, alude a lo que Birgin (2012) señala como el reemplazamiento de la palabra formación por otras, en las que se encuentran, instrucción, adiestramiento o capacitación (entre otras), todas ellas equivocadas si se piensan como sinónimos o palabras sustitutas, dada la superficialidad de su abordaje conceptual. Sin embargo, estas palabras son necesarias para el constructo de aproximaciones teóricas acerca de la formación, es decir, en los esbozos que explican y describen de manera incipiente el constructo de formación concebido. En la actualidad, la formación descansa discursos a los que hemos de denominar, discursos de enajenación discursiva. En estos discursos, de acuerdo con Gómez Villalpando (2010), subyacen, tres categorías de reemplazo conceptual de la formación, las cuales:

a) Formación como competencias

La formación por competencias, es “esa formación” que define al hombre desde el acto de la *poiesis*, es decir, de la negación del sujeto, al no darle un lugar a su existir, su aparecer, su acceso a la palabra y su acción, su deseo y su proceso de autonomización; significa inscribirse en el marco de una mera instrucción, de entrenamiento, de adiestramiento (Ducoing, 2014). Por tanto, la formación por competencias, caracteriza al sujeto por lo pueda hacer y no por lo que pueda ser. En la formación por competencias, se despliega la concepción performativa de la formación, racionalizada desde la técnica. La perspectiva de formación articulada desde la concepción performativa, son las competencias, entendiéndolas como la lógica causa-efecto del acto educacional; la pronunciación formativa (causa) genera el accionable formativo (efecto), en el desempeño del sujeto y su nivel de conocimiento. En la sociedad contemporánea, la formación por competencias define el ideal del sujeto y de su realización a partir de la educación del trabajo.

La perspectiva de la formación por competencias, sitúa a la escuela como una entidad de reproducción social. Al respecto, Kemmis (2008), advierte que el currículum, los modelos, los planes y programas formativos, fungen como dispositivos de anclaje discursivo, que legitiman el ideal formativo, por lo que su diseño y operación radican en discurso del individuo enajenado del trabajo y la sociedad privada.

Esto reconstituye el foco teleológico de la formación; antes la formación se situaba en la sociedad pública (*paideia*) y en el individuo (*bildung*), hoy en día la formación como competencias se sitúa en la sociedad privada: la empresa (Gómez Villalpando, 2010).

Actualmente, la escuela y su devenir están pensados para diseñarse con base en competencias para el trabajo y escenarios laborales. Desde este horizonte, la formación como competencias, ha implicado trazar de manera tradicional el discurso clásico de la formación; un individuo

formado desde las competencias, es el individuo que funda su realización en la triada: Estado, mercado laboral y escuela (Apple, 2008).

b) Formación como alfabetización

La formación como alfabetización, es esa formación que define al sujeto como un ente de apropiaciones del mundo natural y material, sin que eso represente su anulación humanística o su absoluta enajenación a su materialidad. Esta “forma de formación”, la formación como alfabetización, despliega dos concepciones: la concepción híbrida y la concepción fragmentaria de la formación. En cuanto a la primera, la concepción híbrida tiene una lectura desde la racionalidad holística, lo que hace mirar al sujeto como un “todo”, retomando sus propiedades, sentidos de existencia y su devenir como un sistema ubicuo; las perspectivas de formación que se desprenden en esta concepción son: formación como capacidades básicas de la vida, formación como competencias jerárquicas más complejas, formación como mejora progresiva de la comprensión de ideas y valores, por mencionar.

Estas perspectivas son el resultante del cruzamiento de la concepción humanística y performativa; lo que posee elementos de la formación como paideia, bildung y competencias. La educación que desde esta la perspectiva híbrida se desprende, es la educación compensatoria de realización del sujeto y su comprensión e interpretación de su mundo con sus acciones. El panorama que ofrece el conjunto anterior de la concepción híbrida de la formación, es el intento de actualizar los ideales formativos de la paideia y la bildung, o bien conciliar éstos con la concepción humanística respecto a la concepción performativa (Gómez Villalpando, 2010). Por tanto, la concepción híbrida, imbrica en un discurso de la acción anunciada, del saber que se suscribe como un proceso de actuare que no siempre se comprenden, pero se accionan, reproduciendo el acto político de la formación.

En cuanto a la segunda, la concepción fragmentaria tiene una lectura desde la racionalidad tecnológica, lo que hace mirar al sujeto como un sujeto de la acción. Esta concepción, apuntala la categoría analítica de las tecnologías del yo, acuñada por Foucault (2008) para designar al sistema de operaciones que el sujeto para su transformación sobre su cuerpo, su alma, sus pensamientos, su conducta, o cualquier forma de ser. Las perspectivas de formación que se desprenden en esta concepción son: formación como por descubrimiento en internet, formación como empoderamiento para enfrentar la realidad, formación como ciudadanía, por mencionar. Estas perspectivas constituyen, la concepción idealista de las alfabetizaciones básicas que deben formar parte de cualquier teleología educativa.

c) Formación como saber y quehacer crítico y emancipatorio

La formación como saber, quehacer crítico y emancipatorio, es esa formación que declara la ruptura hegemónica de la formación por competencias y del reduccionismo conceptual de la formación como alfabetización. En la formación como saber, quehacer crítico y emancipatorio,

se despliega la concepción emancipadora de la formación, racionalizada desde la crítica; las perspectivas de formación que se desprenden en esta concepción son: formación como pensamiento crítico, formación como inteligencia cultural, formación como adquisición, procesamiento y uso crítico de la información, formación como comprensión de la propia identidad social, política y cultural, formación como ciudadanía a través del fomento de la participación y toma de decisiones en la escuela en actividades de aula democrática que promuevan un aprendizaje participativo en foros de discusión, consulta y decisión que involucren a los estudiantes, por mencionar.

La concepción crítica y emancipadora de la formación, es la concepción que propone el desarrollo de capacidades críticas y el empoderamiento de los educandos, definiendo dicho acto, como un acto de liberación y justicia educacional. La educación que desde esta perspectiva de formación se desprende, es la educación crítica; en este sentido, el currículum, los modelos, los planes y programas formativos desde esta perspectiva se diseñan con base en la regionalización y preservación de los entes culturales. Los aportes de Freire (2005), constituyen los ideales de la formación del saber emancipatorio, acotando su naturaleza discursiva a la preservación de los valores y entes culturales: otros teóricos como Giroux, McLaren y Apple, han articulado en función de la idea de educación crítica, los cimientos de despliegues conceptuales que renueven el discurso de la educación, sus objetivos y su función social.

La formación y su construcción como episteme

La palabra formación ha trazado distintos horizontes sobre su entendimiento en el discurso educacional, articulando un debate infinito de posicionamientos teóricos conceptuales de carácter multidisciplinario e interdisciplinario, que refieren a las formas de comprender e interpretar lo que se entiende como formación. A pesar de la densa gama de saberes teóricos conceptuales acerca de la formación, Honoré (1980) señala que dada la complejidad del campo y de la producción teórica, no es suficiente para constituir una teoría de la formación, pues lo que hay entre el deseo de conocimiento científico acerca de la formación y el objeto de estudio de la formación radica la tergiversación de las rutas conceptuales... esto imposibilita, claridad sobre lo que dice y trata de expresar acerca de lo que es o puede ser la formación. De esta manera, se está frente a una palabra de inacabable renovación conceptual, engendrado un peculiar dominio de epistemes, es decir, en un conjunto de relaciones capaces de unir, en una época dada, las prácticas discursivas de las ciencias (Foucault, 1994).

Las epistemes acerca de la palabra formación aplicada al discurso educacional, derivan de disciplinas aisladas al estudio de la educación, pero que han configurado las denominadas ciencias de la educación. Estas ciencias, las de la educación, han articulado un pensamiento disciplinar propio, desde donde es posible abordar la palabra formación. Para Foucault (1994), toda disciplina científica se organiza en torno a una episteme que estructura sus saberes y discursos en una época; en este sentido, las epistemes acerca de la palabra formación obedecen, quizá y posiblemente a un espacio y tiempo construido de las mismas disciplinas, las ciencias

de la educación, pero también, de la construcción de la palabra. Esto es, la historia de la misma palabra, de su trato teórico y empleo conceptual, así como de su asignación lingüística para nombrar toda acción que signifique formación. Así, la legitimidad sobre la palabra, implica en una asignación de poder sobre la misma, hecho que ocurre de acuerdo a Foucault (2005), a través de la historia, desarrollando condiciones discursivas para producir epistemes periódicos de una verdad refutable del sujeto y su formación.

Toda episteme, entonces, es un dispositivo específicamente discursivo y por ende, debe ser analizada desde las lógicas de poder de sus procesos de construcción. La paideia y la bildung entendidas como epistemes, entonces, no pueden ser asumidas como formas de saber de la formación en la actualidad, pues pertenecen a un momento histórico dado que se ha dado como resultado de su configuración discursiva. Lo mismo ocurre con las perspectivas de formación derivadas de las concepciones performativa, fragmentaria e híbrida; en cuanto a la emancipadora, podría decirse que la episteme está en un permanente constructo y redefinición conceptual, resultado de la ruptura hegemónica del pensamiento colonizador en la sociedad y donde de manera directa, la educación es una esfera que representa su total (de)construcción.

La formación en el discurso educacional, responde a las formas simbólicas de lenguaje social. De acuerdo con Foucault (1994), el lenguaje un principio organizador, un dominio que como archivo envuelve las configuraciones del discurso... entendiendo el discurso desde el pensamiento de Foucault (2004), como la articulación de reglas que norman la producción del saber, centralizando sus efectos de verdad y sus efectos de poder. Nada opera sin la lógica de las reglas, que estructuran y organizan la verdad para legitimar el poder de la palabra y la acción, ante el "otro" u "otros" en el transcurrir de la historia misma y de las cosas. De esta manera, la naturalidad con la que se asume un saber acerca de la formación, no es más que un acercamiento a ese algo que no se logra expresar de la manera en que debiese o, que en su defecto, no existen los elementos discursivos para hacerlo.

Conclusiones

Abordar la palabra formación, conlleva a situar un debate analítico reflexivo sobre las formas de operar el entendimiento de la palabra en el discurso educacional. En este sentido, se pueden advertir tres juicios concluyentes de cuando se habla acerca de la formación y de su lectura teórica conceptual. En primer lugar, la palabra formación no puede ser definida desde un absoluto categórico, pues sus significados y significantes derivan de muchas partes para la articulación de una misma naturaleza, de ahí su característica polisemia; por tanto, es conveniente tratarla como tema y no como un término unívoco, lineal y finito. Esto ubica los despliegues disciplinarios que históricamente se han formulado con el objetivo de concebir la formación, estructurando y organizando saberes de legitimación y lógica discursiva. Así, la formación, aboga por un espacio y tiempo, desde la que es racionalizada, comprendida e interpretada para la asignación de uso empleo en el discurso educacional.

En segundo lugar, las miradas analíticas y reflexivas sobre la formación, constituyen los lugares desde donde la palabra formación, concibe su impronta, sus alcances y limitaciones de uso discursivo, así como la distribución de sus dominios teóricos. Estos alcances y limitaciones de la formación en el discurso educacional, remiten a una palabra de renovación lingüística y de múltiples sentidos y giros conceptuales. En tercer lugar, la revisión conceptual de la palabra formación, adjudica las formas de la formación, del posicionamiento de su actor y acción discursiva; en este sentido, todo nuevo concepto, necesita de una nueva palabra que lo designe de manera puntual; aquí, el lenguaje juega un papel importante en ese cometido, condicionado por el contexto por una parte, y por su empleo, por otra. Por ende, los reemplazos o asignaciones de otras palabras al acto formativo Venegas Renauld (2004). Esto, implica la (re)asignación de valores históricos de un debate, en el que posiblemente, la formación siga desarrollando su mutabilidad conceptual y su discurso de lógicas operantes según su necesidad.

Referencias

- Apple, Michael W. (2008). *Ideología y currículo*. (2ª ed.). Akal.
- Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Camero, F. (1991). *Las humanidades como concientización de técnicos y científicos*. Ediciones El Caballito.
- Ducoing, P. (2014). *La Escuela Normal: una mirada desde el otro*. IISUE UNAM
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Paidós.
- Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2005). *Las palabras y las cosas*. (32ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2008). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Gómez Villalpando, A. (2010). *La formación y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México*. Plaza y Valdés Editores.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Narcea Ediciones.
- Jaeger, W. (1998). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Kemmis, S. (2008). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.
- Saldaña Pérez, E. (2017). *Bildung y Praxis. Formación y Práctica Pedagógica*. Ediciones Navarra.