



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.*  
*José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*  
 RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**  
<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: XI      Número: 3      Artículo no.:21      Período: 1 de mayo al 31 de agosto del 2024**

**TÍTULO:** La paideia y la bildung en la conformación histórica, humanista y ética del concepto formación en las escuelas contemporáneas.

**AUTOR:**

1. Dr. Carlos Alberto Martínez Ramírez.

**RESUMEN:** La concepción actual de la *Formación*, tiene diversos antecedentes e influencias teóricas y epistemológicas, que responden a momentos históricos y contextos geográficos específicos. Lo que actualmente entendemos como *Formación*, se comprende adecuadamente, al revisar otras nociones importantes como *Paideia*, *Areté*, *Educación Teológica*, *Bildung*, la *Visión Humanista* y la *Ética*, las cuales han sido construidos por civilizaciones, teóricos y escuelas de pensamiento, principalmente de Europa, que en algún momento de la historia de la humanidad conformaron lo educativo. Estos son los acercamientos que constituyen este artículo que abona a la discusión y análisis de la *Formación* como constructo teórico, evolución histórica y como práctica en distintos ámbitos sociales, educativos, culturales, profesionales, políticos y económicos.

**PALABRAS CLAVES:** bildung, ética, formación, paideia, visión humanista.

**TITLE:** Paideia and bildung in the historical, humanistic, and ethical shaping of the concept of *Formation* in contemporary schools.

**AUTHOR:**

1. PhD. Carlos Alberto Martínez Ramírez.

**ABSTRACT:** The current conception of Training has diverse antecedents and theoretical and epistemological influences, which respond to specific historical moments and geographical contexts. What we currently understand as Formation is adequately understood when reviewing other important notions such as Paideia, Areté, Theological Education, Bildung, the Humanist Vision and Ethics, which have been constructed by civilizations, theorists and schools of thought, mainly from Europe, which at some point in the history of humanity shaped education. These are the approaches that constitute this article that contributes to the discussion and analysis of Training as a theoretical construct, historical evolution and as a practice in different social, educational, cultural, professional, political, and economic fields.

**KEY WORDS:** bildung, ethics, training, paideia, humanistic vision.

## **INTRODUCCIÓN.**

La historia de la humanidad devela como se han presentado los momentos más relevantes en su evolución. Conocer la forma en que se presentan diversos hechos en distintos periodos nos permite la reflexión del propio pasado, la comprensión del presente y el devenir del futuro.

El análisis de algún concepto, sus nociones y alcances, en la comprensión de fenómenos sociales, debe considerar a la misma historia universal y la particular de cada país. En ese sentido, para estudiar el cómo se ha concebido a la *Formación*, es importante definir sus ámbitos teóricos y epistemológicos desde la antigüedad, hasta la contemporaneidad, recopilando indicios, formas y medios de su *visión humanista*.

Lo que hoy observamos como prácticas formativas, en las escuelas y demás instancias socializadoras, como la familia, los medios de comunicación, los colectivos religiosos, colectivos culturales y colectivos sociales, son producto de toda una concepción de ser humano, en lo individual, como ciudadano o ciudadana de un país, y con nociones comunitarias en contextos específicos.

Todo este entramado de nociones y prácticas están atravesadas por escuelas de pensamiento, perspectivas epistemológicas e incluso manifestaciones de los sujetos, que son “aprendidas” y/o “reproducidas”, por sus vivencias y experiencias; de ahí, que en ocasiones se manifiesta coloquialmente, “lo que bien se aprende, jamás se olvida”. Esto, aludiendo a procesos formativos en casa, en la escuela y en contextos externos que configuran las prácticas que se manifiestan en contextos geográficos e históricos, específicos, mismos que con el paso del tiempo, se transmiten de una generación a otra, generalmente de quienes tienen mayores experiencias a quienes comienzan a vivir.

Por lo anterior, en el presente artículo, se dará cuenta de la evolución histórica de la noción *Formación*, en la edad antigua, primera edad media, edad media alta, modernidad, contemporaneidad y la posmodernidad. Se recuperarán diversas ideas y conceptos asociados con la Formación: *Paideia*, *Areté*, *Educación Teológica*, *Bildung* desde diversas corrientes teóricas y pensamientos de algunos autores relevantes, hasta llegar a nociones actuales sobre la *Formación*, asociadas con la importancia de la visión humanista y ética, en el quehacer educativo y cómo estas nociones se presentan en la escuela y otros espacios colectivos en lo que el sujeto se desarrolla.

## **DESARROLLO.**

### **La Paideia, el Arété y la Educación Teológica.**

En la edad antigua, podríamos identificar dos grandes concepciones sobre la *Formación* (en algunos casos vista como *Educación*), la primera en la civilización griega, en donde se destaca la *Paideia* y la *Areté*, vistas como símbolo de virtud, maximizando lo culto y el arte. También destaca la concepción de *Educación Teológica* de la civilización romana, la cual también tuvo una incidencia importante en la construcción epistemológica del concepto estelar en este artículo.

Precisamente, el antecedente más remoto sobre la conformación histórica de la noción *Formación*, la encontramos en la Edad Antigua, específicamente en Grecia, con la *Paideia*. Esta civilización occidental

aportó muchos elementos, que hoy en día, se recuperan para la comprensión de diversos procesos sociales y humanos.

Xirau (1942) plantea que la civilización griega poseía un espíritu educador, orientado a alcanzar la formación de hombres cultos, concepción que evolucionó a la par de su propia consolidación económica, política y social. En el momento de plenitud de los griegos, el significado de la *Paideia* también se consolidó y recuperó múltiples acepciones; es decir, se “identificaron en lo alto, educación, cultura, formación, elevación del hombre a la culminación de su más depurada dignidad” (Xirau, 1942, p. 2).

Con relación a la *Paideia* de la antigua Grecia, el concepto fundamental era el *Areté*, traducido como virtud, sin una connotación moral como la que se cultivó en el medievo, sino como caballerosidad, nobleza y alta aristocracia que hacía que quien la poseía se visualizara como una persona distinguida y selecta, con las más altas virtudes personales y sociales, generalmente asociada a las élites de la época.

Con base en lo anterior, la educación como formación que se concebía en la civilización griega tuvo cuatro momentos importantes que dan cuenta de su propia evolución: el periodo heroico, el siglo de Pericles, la educación espartana y la educación ateniense.

En el periodo heroico, “la educación consistía en formar al niño hacia la *Areté* y despertarle el sentido del deber y el sentido del honor” (Dörr, 2017, p. 150), mientras que en el siglo de Pericles se incorporó una visión hacia la idea de abarcar el ideal de lo humano en su totalidad, con el valor de la acción y visión de un guerrero con nobleza de espíritu.

Las diferencias de concepción sobre cómo formar a las personas en Esparta y Grecia, tuvieron grandes manifestaciones; por ejemplo, la educación espartana tenía una fuerte carga hacia lo militar, para formar al individuo desde normas externas y obligatorias en la sociedad, en cambio la educación ateniense, ponía el acento en el cultivo de las artes, con especial énfasis en la poesía, el arte y el espíritu propio de cada ciudadano.

Siguiendo con este recorrido histórico, en la misma Edad Antigua, se desarrolló la civilización romana, en donde en su periodo de consolidación y caída, la acepción de *educación* fue de corte *teológica*, similar a la acepción educativa que se construyó y fomentó en países diversos de Europa en la primera Edad Media, como España, Inglaterra, Alemania, Italia, Portugal y Francia. Aquí, era evidente la influencia del clero y de toda la estructura católica y/o cristiana en la formación de las personas, desde temprana edad, como la educación parroquial y el catecismo, hasta la etapa adulta, en prácticas sociales, familiares, colectivas y de interacción comunitaria, basadas en lo estipulada en las sagradas escrituras, la biblia y otros ordenamientos religiosos, sin perder de vista la amplia formación que recibía el clero, en monasterios y ministerios eclesiásticos.

Toda la conformación de la *educación teológica*, posteriormente, también influyó en varios territorios que las coronas europeas conquistaron en América, Asia, Oceanía y África. Justamente, en la conquista de territorios americanos, como es el caso de México, la visión teológica, se hizo presente durante varios siglos, incluso en la actualidad este tipo de acepciones sigue presentes en varios procesos formativos e instituciones que fundamentan sus prácticas en esta corriente.

Hasta el momento, se ha presentado una línea del tiempo que coincide con diversos momentos y edades cronológicas de la historia universal, en cuanto a las concepciones asociadas a lo educativo, con énfasis en la formación: *Paideia*, *Areté* y *Educación Teológica*. Toca el turno de explicar algunos elementos sobre la consolidación y evolución de la noción de *Bildung*, “un concepto fundamentalmente histórico” (Dörr, 2017, p. 152), de origen alemán, que “remite a (Bild), modelo (Vorbild), imitación (Nachbild)” (Fabre, 2011, p. 216).

### **Bildung y Formación.**

El Pensador alemán Meister Eckhart Von Hochheim, nacido en el año de 1260 y fallecido en 1328, fue el primero en poner en el juego epistemológico la acepción de *Bildung*, que definió como: “...un aprendizaje de la serenidad, pero la consideró no como un aprendizaje cualquiera, sino como algo divino.

Y esto por la siguiente razón: la palabra *Bildung* surge de una palabra trascendental, que es *Bild*, que significa imagen...entonces, la educación del niño y del joven en el mundo medieval consistiría en un proceso, por el cual el educador procura formar el alma del educador en dirección a la imagen según la cual fue creado por Dios” (Dörr, 2017, p. 151).

Durante toda la Edad Media Alta, se cultivó el anterior alcance y significado de *Bildung*, con una clara influencia religiosa, resaltando el aprendizaje divino, creado por Dios, y por ende, los esfuerzos de las instituciones educativas se traducirían en promover fervientemente que las personas se calcaran como el referente de valores e ideales que representaba Dios.

En la Modernidad, el primer pensador que trae a colación la *Bildung* es Emmanuel Kant, quien concretamente la concebía desde el cultivo de talentos propios. A partir de este momento, autores como: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Anthony Ashley Cooper III Conde de Shaftesbury, Moisés Mendelssohn y Johann Gottfried Herder, abonaron a la evolución del mismo concepto, desde ideas específicas que recuperaron las nociones teóricas de la época con respecto a la *Formación*, ya que de forma global, la noción de *Bildung*, designará “...progresivamente, el proceso temporal e histórico por el que un individuo, un pueblo, una nación, pero también una obra de arte, adquieren una forma” (Fabre, 2011, p. 217).

Hegel fue un pensador que asoció la *Bildung* con un corte formativo, toda vez que afirmaba que el hombre necesitaba de la *Bildung* como formación, porque su naturaleza humana lo requería...

...la *Bildung* es en su esencia el ascenso a la generalidad; quien se abandone a la particularidad (a los intereses particulares) es un *gebildet*, vale decir, no formado, inculto, como quien se deja llevar por la ira o por cualquier instinto, por ejemplo. En otras palabras, la *Bildung* requiere sacrificar la particularidad en aras de la generalidad; es decir, inhibir o controlar el instinto o el deseo, lo que va a permitir, en consecuencia, una mayor libertad frente al objeto (Dörr, 2017, pp. 152-153).

En ese sentido, Shaftesbury plantea que *Bildung* se centra en los procesos internos de la persona, se distancia de la idea de crianza o capacitación y el acumulamiento de conocimientos, más bien se rescatan ideas como la autoformación, la autocomprensión estética con una pretensión de verdad y bondad; esto en definitiva como planteamientos de la “filosofía de la cortesía”, planteada por el citado autor, en el contexto de Inglaterra de los siglos XVII y XVIII.

Por su parte, Moisés Mendelson fue otro pensador que introdujo una concepción de *Bildung*, en el siglo XVIII, concebida como una doctrina del alma, en conexión con lo divino: El uso que Mendelson da al término... denotaba tanto la apariencia exterior como la forma interior y que se vinculaba al pietismo, el movimiento religioso dominante en la Alemania del siglo XVIII. El pietismo...tenía como objetivo restaurar la vida religiosa y social a través del renacimiento espiritual de la persona mediante un estudio fervoroso de la Biblia. A través de este, a los fieles se les atribuía su propia identidad religiosa, convirtiéndose la creencia religiosa personal en el centro de interés (Horlacher, 2014, p. 37).

Acotado al ámbito pedagógico, el primer pensador que en la Modernidad presentó una idea de *Bildung*, firmemente sustentada en procesos educativos fue Johann Gottfried Herder. Su planteamiento estaba basado mayormente en la sensación y no en el conocimiento, afirmaba que “tal como la cabeza y el corazón no son independientes entre sí, *Bildung* no puede de ninguna forma tener lugar a través del conocimiento, y por esta razón, las personas actúan de acuerdo con lo que saben, sino que más bien siguen sus inclinaciones” (Horlacher, 2014, p. 39); de esta forma, la solución de problemas sociales no podría atenderse de forma institucional, sino el despertar de aquellas emociones y sensaciones que generen las consecuencias manifiestas, en un contexto nacionalista como el alemán.

Ahora, recuperaremos los planteamientos de Wilhelm Von Humbolt, quien llevó a concretar la teoría sobre el *Bildung*, en un proyecto institucional y académico: la universidad, dado que se desempeñó como funcionario prusiano, en el Departamento Educativo del Ministerio de Cultura; de esta forma, es reconocido como un pensador que “llevó lejos la dimensión ética de la idea de formación” (Fabre, 2011,

p. 217) y “la necesidad expresa de transmitir un saber, pero sin desconocer en ningún momento su carácter formador” (Dörr, 2017, p. 154).

Cobra real interés el resurgimiento y reforma del proyecto de universidad, que Humbolt inició en Alemania, en donde se cultivó el estudio de diversas ciencias, así como la formación del carácter, mediante la reflexión de ideas que trascendieran en lo individual y lo colectivo. Este proyecto se inspiró en el “eros pedagógico” de los antiguos griegos, para poner en marcha una relación formativa estrecha entre maestros y alumnos, generando discípulos de los profesores, con el fin de preservar y trascender en las ideas y conceptos de lo que implicaba el conocimiento y el mismo *Bildung*.

En su obra “Verdad y Método”, Gadamer nacido en el año 1900 y muerto en el 2002, elaboró un método de investigación aplicado a las ciencias del espíritu o humanas, de forma rigurosa, mismo que recupera la noción de *Bildung*, “esencialmente relacionada con el sentido común y con el buen gusto; vale decir, con la ética y con la estética” (Dörr, 2017, p. 154). Tanto Humbolt, como Gadamer se ubican históricamente, ya en los inicios de la Edad Contemporánea y representan los dos más grandes pensadores que directamente acotan la idea de *Bildung* como formación.

En la misma contemporaneidad, surgió una voz crítica sobre la concepción de *Bildung*, en los planteamientos de Nietzsche, puesto que se cuestionaba que respondía a intereses económicos de la clase en el poder y clase dominante, con una naturaleza de privilegiar a las élites, lo cual la convertía como un medio para garantizar la desigualdad social y formativa.

En consideración con los planteamientos de Adorno y Horkheimer, y una vez concluida la segunda guerra mundial, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt concibió a la *Bildung* como un proceso que propiciaba la emancipación de las personas, en lo individual y lo colectivo, traducándose como una forma de generar cambios de sinergias económicas, políticas, sociales, culturales y educativas.

**Formación, visión humanista y ética.**

Como se mencionó en líneas arriba, ya en la contemporaneidad, destacaría a Wilhelm Von Humboldt, quien materializó la concepción de *Bildung*, en un proyecto de universidad que cultivará la ciencia y el arte, que procuraría la formación del carácter del ser humano; es decir, los indicios de una visión humanista de la formación.

En la misma edad contemporánea, también cobra real importancia el aporte de Hans-Georg Gadamer, para comprender la visión humanista en la *Formación*. En este tenor, la concepción gadameriana de *Bildung* se enmarca en dos vertientes: el sentido común y el buen gusto. Al respecto, Dörr enuncia que: El hombre con sentido común es aquel que vive con la seguridad de la existencia de una profunda solidaridad con el otro. Ahora, esta capacidad no la tienen todos los hombres de forma natural y es una virtud más del corazón que de la cabeza. El gusto sensorial contiene ya el germen de las distinciones que es capaz de hacer la persona cultivada entre las cosas de buen gusto y las de mal gusto (2017, pp. 153-154).

Es importante destacar, que la *Formación* no puede ser vista como un asunto eminentemente conductual o procedimental, aunque en el trabajo diario en las aulas, o en las interacciones sociales, se consideren este tipo de elementos, porque el mismo proceso de la *Formación* implica conciencia de lo que se conoce y una reflexión de cómo se asimila lo conocido e inculcado: La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esa misma medida, un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia; quiere decir, verlos como los ven los demás... Los puntos de vista generales hacia los cuales se mantiene abierta la persona formada no representan un baremo fijo que tenga validez, sino que le son actuales como posibles puntos de vista de otros (Gadamer, 1960, p. 19).

Como se observa en la cita anterior, desde la óptica de Gadamer, es necesario que el ser humano comprenda sus propias ideas formativas y las confronte con las ideas formativas que la sociedad

promueve. A partir de ello, se ponen en juego dos importantes procesos asociados a la misma *Formación*, la *conciencia* y la *reflexión*.

En muchas ocasiones, las personas reflexionamos y generamos conciencia sobre los valores, actitudes que nos impulsan y rigen nuestro actuar, los cuales fueron promovidos en casa, la escuela, la familia, los amigos, y en general, en contextos diversos. Hay momentos en donde el ser humano confronta lo que socialmente y familiarmente se les ha promovido con ideas y nociones formativas distintas; en ese momento, la reflexión y la conciencia generan una sinergia y revolucionan la forma en que se percibe la realidad y el actuar individual y colectivo.

Ahora bien, partimos de la idea que un *sujeto* pone en juego diversos roles, en contextos amplios, en situaciones específicas y casos generales que en el devenir diario e histórico se van presentando. El *sujeto* asume roles distintos, en ocasiones de forma consciente y en otras sin darse cuenta, incluso un mismo rol lo moviliza en espacios y con otros sujetos, de forma variada, porque en su interacción constante se asume que los sujetos son individuales y sociales.

Los roles que manifiesta el *sujeto* se pueden asociar como actuaciones teatrales, que un actor realiza en su carrera artística, en una obra de teatro, o en un programa televisivo, e incluso en una red social, el sujeto actúa con base en sus propias experiencias e intereses tanto personales como colectivos, de ahí que Filloux enuncia, que es un “sujeto como actor de sí mismo, de sus acciones y de sus aceptaciones y consentimientos (aceptación de jefe, institución, etc.) (1996, p. 40).

El *sujeto* está en constante interacción consigo mismo, con el otro y con los otros. La interacción personal y las experiencias que se presentan conllevan a que se haga una reflexión de sí mismo, y a partir de ello, generar una conciencia de su actuar. Respecto a lo colectivo, a la relación del sujeto con el otro y los otros, el diálogo es un elemento importante, pues permite interactuar y reflexionar sobre la conciencia colectiva y la conciencia del actuar con los demás.

En esa reflexión propia, con el otro y los otros, se destaca el diálogo y la dialéctica del retorno sobre las ideas y el actuar de sí mismo y la colectividad; es decir, se presenta un componente importante, el sentido de la *ética*, entonces ¿qué es la *ética*?... es un debate, una decisión, una crisis. Y esta crisis, cuando se produce, no implica solamente mi relación, en tanto sujeto, a una norma, a una ley abstracta, sino a una voluntad de intercambio respecto del otro, a un deseo que vierte en el otro su propia libertad (Filloux, 2000, p. 50).

La *ética* concierne a preceptos relacionados con el carácter humano de los sujetos, implica el respeto propio, el respeto a los demás, conocer la pluralidad de ideas en torno a valores locales, personales, familiares y colectivos, interpela lo que es distinto, incluso trascienden momentos históricos y espacios geográficos, y se abre un debate sobre la propia universalidad de la *ética*.

Ese debate, sobre si la *ética* es universal, no ha terminado, toda vez que responde a ideas convergentes y divergentes de los propios autores y a las epistemologías y teorías de escuelas de pensamiento. En ese sentido, para abonar en la acotación sobre elementos de análisis sobre el debate en mención, valdría la pena distinguir entre lo estrictamente ético y lo estrictamente moral, que “estaría relacionado con la pretensión de determinada regla o máxima, de ser norma incondicionada para la acción” (Cullen, 2000, p. 71); de esta manera, se clarifica que lo moral no podría ser universal por asociarse con el deber de una época y espacio, mientras que lo ético va más allá, trasciende el tiempo y el lugar.

Como se mencionó en líneas anteriores, el *sujeto es ético*, y por tanto, desarrolla un *sentido ético* que aparece no como un cuerpo de saber, no remite a un saber como tal, sino que pertenece al orden de una intencionalidad, de una exigencia, de una interrogación (Filloux, 2000, p. 49). Ahí es en donde se implica la *Formación*, en general, la educabilidad de la *ética*, la interrogación en la *ética* y el papel de la escuela, pues en el proceso de *Formación* se hace de manifiesto un elemento fundamental, “la noción de reconocimiento social, de ser reconocido por el formado” (Filloux, 1996, p. 41), sobre todo en la formación de una *conciencia ética*, o toma de *conciencia ética*, en la “relación con el colectivo, con el

grupo, con la comunidad de pertenencia, así como con posiciones éticas relativas a lo que sucede, en el registro de lo social, de lo político (Filloux, 2000, p. 53)”.

### **Escuela, formación humanista y ética como trabajo del sujeto sobre sí mismo.**

La *Formación* es un proceso presente en diversos espacios y escenarios de la vida personal y de la relación social con los otros. Partimos de la idea, que nadie puede formar a nadie, pero nadie puede formarse solo, autoformarse, toda vez que siempre se implican subjetividades, otros sujetos, colectividades, principios y mecanismos que determinan fines y medios para alcanzar lo formado.

En definitiva, no podemos solo delimitar la *Formación* al ámbito educacional, puesto que nos formamos en diversos escenarios y distintos momentos. Los procesos formativos se presentan en casa, en el trabajo, en la calle, en las iglesias, en los centros de esparcimiento y diversión, y obviamente en la *escuela*, pero no quiere decir que “por arte de magia” se presentan, más bien, en la interacción diaria entre los sujetos; ahí es en donde se construyen y se deconstruyen.

Cobra real importancia el lugar de la *escuela* como entidad socializadora, legitimadora, emancipadora y adaptable, en los procesos formativos, debido a que es en esta instancia, en donde se ponen de manifiesto muchas actitudes, valores, habilidades, ideologías y conocimientos que se aprenden en lo social, digamos que la *escuela* es como una micro sociedad, en donde se pueden presentar diversos escenarios que dan cuenta de la forma en que interactúan los seres humanos. Esto corresponde a los siguientes planteamientos: La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidos principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares (Ferry, 1997, p. 96).

Como sucede a nivel social, en la *escuela* se necesitan de diversos elementos que permitan tender un puente entre lo que se quiere lograr en la formación y las necesidades y características del sujeto que se

forma; esos medios son concebidos como *mediaciones*, que son variadas, pueden ser personas, dispositivos, instituciones, lecturas, contenidos, el currículum, circunstancias, accidentes, problemas, retos, aciertos, etc., que le dan sentido al devenir individual y colectivo.

En el ámbito educativo, es importante la relación entre teoría y práctica, puesto que los procesos formativos pueden comprender desde preceptos teóricos y conceptuales ya conocidos, planteados por autores y escuelas de pensamiento diversos; sin embargo, podría también construirse teoría sobre la formación, considerando las prácticas educativas, ya que “se designa lo que se hace, lo que se produce. Lo que se hace y lo que se produce es siempre una transformación” (Ferry, 1997, pp. 75-76).

En ese sentido, Ferry (1997) plantea cuatro niveles de *teorización*: práctica, técnico, praxiológico y científico. En el primer nivel, su producción es empírica, es propiamente “practicar”, basados en referentes experienciales que conllevan a la reproducción de saberes. Sobre el nivel técnico, se concibe al docente como un agente que domina “técnicas”, posee un “saber hacer” que lo habilita para distinguir y poner en marcha operaciones y secuencias de esquemas y elementos áulicos. El nivel praxiológico considera elementos de praxis formativa, fines, metodologías, el análisis de las mismas, que permiten plantear ejecuciones sustentadas basadas en decisiones del investigador. El cuarto nivel, el científico, presenta teorizaciones que conllevan a explicaciones, comprobaciones y comprensiones de la realidad; esas descripciones, interpretaciones, propuestas y análisis contribuyen a que el ámbito educativo se enriquezca en cuanto a las líneas de generación y aplicación del conocimiento.

Los niveles de *teorización* señalados con antelación cobran importancia amplia cuando se articulan con las prácticas de los formadores, de ahí que éstos deben poseer un equilibrio entre formación teórica y formación práctica, una alternancia de ambos elementos, que permita que el formador colabore a que quien se forma “encuentre su forma, transformarse con su propia dinámica, su propio desarrollo. Lo que no quiere decir que lo hago solo, pero tampoco desde afuera” (Ferry, 1997, p. 94), debido a que como

idea fundamental, se trata de generar "... el deseo y la energía necesarias para la construcción de un proyecto educativo que sea verdaderamente de su propiedad" (Ferry, 1990a, p. 62).

La *Formación*, entonces se concibe también como un movimiento dialéctico, entre quien se forma y el formador, el formador y el formado, ambos desarrollan los roles en momentos diversos y se objetivan y subjetivan, de acuerdo con los referentes y experiencias vividas. En esta dialéctica de la formación se consideran elementos teóricos y prácticos; por ello, Ferry planteó tres *modelos de formación*, en donde "caracteriza... tres tipos de prácticas de formación...: un modelo de formación centrado en las adquisiciones, un modelo de formación centrado en el proceso, y un modelo de formación centrado en el análisis" (1990b, p. 67), que permiten comprender la complejidad de la formación como trabajo del sujeto sobre sí mismo; es decir, "formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas" (Ferry, 1990a, p. 54).

El modelo de formación centrado en las adquisiciones consiste en "adquirir" conocimientos y modos de razonamientos propios de las disciplinas o temas a enseñar, concibiendo a la formación como un proceso de transmisión de preceptos disciplinares, que dan sentido y dan forma a lo que un sujeto debe saber sobre una profesión, lo que le permite al docente seleccionar contenidos específicos, basados en el dominio de los conocimientos que más se promuevan en cada carrera; de esta manera, el formado tendrá que "acumular" la mayor cantidad de contenidos que el docente y la institución planteen en los diversos niveles de planeación didáctica.

En cuanto al modelo de formación centrado en el proceso, el planteamiento fundamental es la generación, planeación y organización de experiencias acordes a lo que se demanda para la formación de un profesional en lo específico o lo que se estipule como propósitos fundamentales en cualquier nivel o modalidad educativa. Aquí, el formador contribuirá para que el formado aprenda a movilizar todos los recursos cognitivos y procedimentales en la solución de problemas, mediante la implementación de métodos y técnicas que desarrollen la capacidad de observar y analizar situaciones por todos los medios

posibles: estudios de casos, análisis de experiencias, observación de clases, reuniones pedagógicas, simulaciones, juegos de rol, etc. (Ferry, 1990b, p. 69).

El tercer modelo, centrado en el análisis “integra los saberes, el saber-hacer, las experiencias vividas, tratando de darle sentido (Ferry, 1990b, p. 69)”, a todo aquello que generalmente se presenta en los escenarios formativos, profesionales y/o laborales, así como aquellos sucesos que son imprevisibles y “no dominables” por cualquier sujeto. Todas las situaciones, escenarios, problemáticas y perspectivas que se presentan implican que se analicen por quien forma y quien se forma; sin embargo, es recomendable desprenderse de las mismas, tomar distancia, pero también comprender lo que moviliza en el interior de cada quien; es decir, “no es exactamente “aprender a aprender”, es aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar” (Ferry, 1990b, p. 77).

En el ámbito educativo, implica que quienes intervienen en los procesos formativos planteen interrogantes personales, profesionales y colectivas, mismas que pueden derivar en análisis, reflexión y comprensión de lo que se presenta en los contextos diversos; de ahí, que existe un gran compromiso entre directivos, docentes y estudiantes, así como agentes externos, en la construcción de una *escuela* que permita generar nuevas posibilidades de formación holística, que articulen desde lo teórico, lo práctico, lo profesional, lo personal, lo disciplinario y lo pedagógico.

En ese sentido, para comprender la relación de la *ética* con la *Formación* y el papel de la escuela como entidad que promueva, forme y eduque para la *ética*, podría apoyarnos el planeamiento de Cullen, al referirse a esta disciplina, desde la perspectiva práctica de la Filosofía como “racional, crítica y argumentativa, que tiene por objeto, justamente, la pretensión misma de moralidad de las acciones, o de obligaciones incondicionadas, o de deberes frente a determinadas normas” (Cullen, 2000, p. 69).

El actuar de quien forma a los formadores, como es el caso de Escuelas Normales, Institutos Universitarios de Educación, Centros de Actualización de Maestros, Asociaciones Civiles y Organizaciones Gubernamentales y No Gubernamentales, debe ayudar a los futuros profesionales de la

educación o profesionales en ejercicio de funciones a tomar conciencia de su papel y la trascendencia de su trabajo, en el impulso de una *educación ética* para y en los espacios escolares, familiares y sociales, como plantea Filloux (1996), centrándome en el individuo, en el grupo o en los problemas. A partir de ello, todos los trabajos sobre la *Formación* muestran, que en el trabajo de formador, y cuanto a la *intersubjetividad* están en juego tres cosas que no pueden ser evitadas: Lo relacionado con la quietud, la preocupación, la angustia, la ansiedad; El refugio en la protección de los rituales; La acción subterránea de las transferencias (pp. 63-64).

Lo anterior implica también la *intersubjetividad*, debido a que en los procesos formativos se pone en juego el aprendizaje, mismo que nace con el deseo de formar y formarse, y la pasión que se le impregna a esos procesos; toda vez que en la interacción que se da en los procesos formativos hay transferencia entre formadores y formados, y entre formados “sobre...sentimientos, deseos, estados afectivos, que durante la infancia apuntan hacia los padres...puede ser positiva (transferencia de amor) o negativa (transferencia de agresión) (Filloux, 1996, pp. 83-86).

Formado y formador estarán siempre implicados, en una relación biunívoca, en donde el formado puede ser formador, y éste último, puede ser formado, a veces sin distinguirse, a veces distinguiéndose en momentos específicos; esa relación se da porque ambos se buscan, se encuentran, se confrontan, se reencuentran en buenos contactos, buenas relaciones que llevan a “encontrar en el otro el reflejo de sí mismo. Es así como lo que es amado en el otro es la imagen reconocida de sí, imagen ideal; no obstante, que el otro debe realizar” (Baietto, en Filloux, 1996, p. 68).

En ese sentido, la pregunta ¿qué competencias se necesitan desarrollar en las escuelas? Nos ayudaría a repensar el papel de los espacios escolares en el contexto social, que con base en Cullen, se plantean tres afirmaciones importantes:

- a. La ética es enseñable, porque es una disciplina racional y crítica.
- b. Como en otros campos enseñables, existe una cuestión de trasposición didáctica también en ética.

c. A diferencia de otros campos enseñables existe, además, una cuestión de atravesamiento institucional e interdisciplinar, que inserta siempre a la didáctica de la ética en un proyecto educativo más amplio (2000, p. 77).

Como formadoras, formadores, formadas, formados y formadores de formadores, hoy en día la enseñanza de la *ética* se torna importante; sin embargo, no sólo se trata de incorporarlas en los planes y programas de estudio, ya sea como materia o tema transversal, sino reflexionar en nuestro propio actuar y la puesta en marcha de principios éticos en la interacción con los otros, en la familia, con la pareja, en la comunidad y por supuesto, la escuela.

## **CONCLUSIONES.**

Con el recorrido histórico presentado en el artículo, se pudo comprender como se ha concebido la *Formación* y lo educativo desde la Edad Antigua, iniciando con la noción de *Paideia*, hasta las concepciones más actuales sobre *Bildung*; en la actualidad, en la Edad Contemporánea.

Como hemos observado en este artículo, la *Formación* ha tenido una evolución histórica que ha permitido construir varias acepciones, producto de la misma evolución que la sociedad ha vivido a lo largo de varios siglos. Cada construcción de la noción *Formación*, ha sido propuesta por autores diversos, en países en donde se ha priorizado el estudio y comprensión de lo educativo, en varios momentos y con aristas particulares y universales.

De esta manera, la *Formación* se va configurando como un concepto polisémico, que articula dimensiones éticas, sociales, filosóficas, políticas, económicas, y por su puesto educativas. En ese sentido, el estudio del fenómeno educativo, y por ende, de la *Formación* en lo particular, puede realizarse desde distintas miradas, por mencionar algunas: *Pedagogía*, *Ciencia de la Educación*, y *Ciencias de la Educación*; cada disciplina y/o conjunto de disciplinas con tradiciones teóricas, metodológicas y epistemológicas, que develan la forma en que las sociedades y los científicos construyen los conocimientos sobre lo educativo.

La *Formación* del hoy debe tener una *visión humanista y ética*, necesariamente pensada para atender los desafíos, retos y problemas que se presenten en los planos internacional, nacional y local. Estos procesos formativos, aunque son promovidos, principalmente en las escuelas, también tienen que rescatarse en distintos ámbitos individuales, familiares, culturales, políticos, económicos, de la salud y de la sociedad, en general.

Hoy, más que nunca, se requieren personas que coadyuven a la sana y armoniosa convivencia con nosotros mismos, con las demás personas, con nuestro entorno social, vegetal y animal, con nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro; es decir, una *Formación* en la que la *visión humanista y ética*, se hagan presentes.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Cullen, C. (2000). ¿El Lugar de la Ética en la Formación Docente? En: Guariglia, G., et. al. (Coords.). *La Reflexión Ética en el Campo de la Educación y la Formación*. Universidad de Buenos Aires-Ediciones Novedades Educativas, 67-83.
2. Dörr, O. (2017). *La Educación con Formación (Bildung)*. *Revista GPU*, 13(2), 150-155.
3. Fabre, M. (2011). *Experiencia y formación: La Bildung*. *Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225.
4. Ferry, G. (1990a). *La Tarea de Formarse*. En Ferry, G. (1990). *El Trayecto de la Formación. Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Paidós, 43-64.
5. Ferry, G. (1990b). *Adquirir, Probarse, Comprender*. En Ferry, G. (1990). *El Trayecto de la Formación. Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Paidós, 65-86.
6. Ferry, G. (1997). *La Formación: Dinámica del Desarrollo Personal*. En Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Universidad de Buenos Aires-Ediciones Novedades Educativas, 49-102.
7. Filloux, J.-C. (1996). *Intersubjetividad y Formación. El retorno sobre sí mismo*. Universidad de Buenos Aires-Ediciones Novedades Educativas.

8. Filloux, J.-C. (2000). ¿Hacia una Educación Ética? En Guariglia, G., et. al. (Coords.). La Reflexión Ética en el Campo de la Educación y la Formación. Universidad de Buenos Aires-Ediciones Novedades Educativas, 46-56.
9. Gadamer, H. G. (1960). Verdad y método. Sígueme.
10. Horlacher, R. (2014). ¿Qué es bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. Pensamiento Educativo, 51(1), 35-45.
11. Xirau, J. (1942). Paideia. Cuadernos Americanos, 1(4), 160-164.

#### **DATOS DEL AUTOR.**

1. **Carlos Alberto Martínez Ramírez.** Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, adscrito al Instituto de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: [carlosmartinezuabjo@gmail.com](mailto:carlosmartinezuabjo@gmail.com) Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5897-7887>

**RECIBIDO:** 4 de enero del 2024.

**APROBADO:** 1 de febrero del 2024.