

La formación entre pares en el escenario educativo¹

A Formação entre pares no ambiente educacional

Yiminson Riascos Torres²

Resumen: Este artículo de Reflexión plantea que el proceso de formación entre pares en la escuela se funda en la relación de un sujeto humano tan complejo como compleja la convivencia con sus semejantes. Muestra, por eso, que los nuevos paradigmas para pensar la educación y su correspondencia con la práctica pedagógica generan una manera de deliberar y de estar en el mundo, asumiendo dinámicas relacionales diferentes en la cotidianidad institucional. Esto requiere reflexionar sobre la relación entre la educación, la convivencia y la memoria o las huellas que dejan las interacciones; una memoria que no tiene una pretensión historiográfica sino interpretativa, puesto que, al final, la formación es fuerza colectiva fundada en la memoria. Para facilitar, entonces, la formación entre pares en el escenario educativo de una manera fluida se requiere acercar a los actores a la comprensión profunda de constructos como la asertividad y la inteligencia emocional que permiten al sujeto no solo buscar su propia autorregulación sino también enfrentarse a una nueva comprensión de sí mismo y del mundo. Por eso, es necesario educar para convivir y participar a partir del reconocimiento de la diferencia y la diversidad. Y ello implica una amplia mirada sobre las alteridades y las interacciones para cultivar estrategias que conduzcan por los senderos del descubrimiento, de la investigación, de los aprendizajes sobre las experiencias humanas, de los vínculos con la vida; a la educación corresponde estar al tanto con la vida, con sus implicaciones y acontecimientos si pretende ser formadora de hombres.

Palabras clave: Formación; Escuela; Convivencia; Interacciones; Memoria.

Resumo: Este artigo de Reflexão propõe que o processo de formação de pares na escola se baseia na relação de um sujeito humano tão complexo quanto é complexa a convivência com seus pares. Mostra, portanto, que os novos paradigmas para pensar a educação e sua correspondência com a prática pedagógica geram um modo de deliberar e estar no mundo, assumindo dinâmicas relacionais diferentes no cotidiano institucional. Isso requer refletir sobre a relação entre educação, convivência e memória ou os vestígios deixados pelas interações; uma memória que não tem uma pretensão historiográfica, mas interpretativa, pois,

¹ Este artículo deriva de la investigación en la tesis doctoral “De los grupos de estudio a los grupos de acogida: escenario de la diversidad humana en la Universidad de Manizales”, inscrita en la línea de investigación en Educación y Pedagogía con el programa de Maestría en Educación desde la diversidad en correspondencia con el “Macroproyecto” de Doctorado de la Universidad de Manizales que lidera el Dr. Diego Villada Osorio.

² Magíster en Educación. Candidato a Doctor en Formación en diversidad. Especialista en gestión de proyectos de desarrollo. Psicólogo. Docente de la Universidad de Manizales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5403-567X>- Correo electrónico: jiminson@gmail.com

afinal, a formação é uma força coletiva fundada na memória. Para facilitar, então, a formação de pares no ambiente educacional de forma fluida, é necessário aproximar os atores da compreensão profunda de construtos como assertividade e inteligência emocional que permitem ao sujeito não só buscar a própria autorregulação, mas também enfrentar uma nova compreensão de si mesmo e do mundo. Portanto, é preciso educar para conviver e participar a partir do reconhecimento da diferença e da diversidade. E isso implica um olhar amplo sobre a alteridade e as interações para cultivar estratégias que conduzam pelos caminhos da descoberta, da pesquisa, do aprendizado das experiências humanas, dos vínculos com a vida; cabe à educação estar em dia com a vida, com suas implicações e acontecimentos, se pretende ser professora de homens.

Palavras-chave: Treinamento; Escola; Coexistência; Interações; Memória.

Introducción

El hombre es, sin lugar a dudas, entre las especies vivientes el único ser que habita en un marco simbólico y, por tanto, es el único que se sabe finito; comprende que la finitud no es la muerte sino la vida contenida que le permite estar y ser en el NOS. Y es finito porque vive en despedida; no le es posible controlar los deseos, los recuerdos y los olvidos, porque el mundo que habita nunca le pertenece del todo ni será plenamente cósmico, ordenado o paradisíaco. Es justamente esta aspiración la que lo hace un ser capaz de imaginar y construir mundos pletóricos de misterios, sorpresas y enigmas por develar.

En la búsqueda de respuestas a la pregunta por el sí mismo y por su lugar en el universo, el ser humano ha aprendido a hurgar en las entrañas de la naturaleza y a crear estrategias que le permiten defenderse contra los rigores. Todo tiempo histórico comporta luces y sombras y en los momentos de mayor oscuridad son necesarios aquellos testigos que desde su propia experiencia de vida y lectura indican posibles caminos hacia una mayor claridad. Igualmente, el ser humano diseña sistemas, estructuras, muchas formas que le permiten empalabrar (Duch, 2002) el mundo y acortar distancias para comunicarse con mayor eficacia y se ha propuesto comunicarse, empalabrarse, a partir de nociones de tiempo o espacio con el firme propósito de aprehender y comprender lo infinito.

El hombre es el único ser que ha sido capaz de crear dioses y recrearse en ellos; construye ilusiones e ideales que le ayudan a soportar la existencia, la vida junto, una existencia que le interpela, le obliga a interrogarse a sí mismo, a dolerse, a recrearse, a alegrarse o reconocerse, desde lo que ha sido, es y seguirá siendo como sujeto humano. Un ser humano que debe estar a tono con los signos del tiempo presente que se permite cuestionar teorías y lógicas de razonamiento, la experiencia del mundo humano, la experiencia de ser siendo, la experiencia de ser humano, la posibilidad para revisar los puntos de vista personales y los construidos colectivamente que son los ángulos de visión que provocan una exploración psíquica que remueve la experiencia y altera las formas particulares de cómo se habita en el NOS, que altera formas y contenidos del pensar, que pone en acto y cuestión el carácter de ser sujetos humanos en la construcciones gnoseológicas mismas.

En este sentido, formarse entre pares en el escenario educativo implica pensar en lo social, en considerar los actos creadores del hombre con el objeto de encontrar formas de ligar la capacidad humana creadora con los acontecimientos vitales para que estos contribuyan de alguna manera al bienestar y, por supuesto, el mejoramiento de las condiciones de vida y con esto rescatar la posibilidad de pensar el caos, lo mortífero, lo devastador que habita en la naturaleza misma del hombre.

De modo que pensar en una hermenéutica del sujeto humano, del pensamiento, del empalabramiento, del lenguaje, del significado, del sentido, de la tensión y la posibilidad de ser sujetos humanos que se encuentran en el NOS, propone un desafío en la necesidad misma de estar en colectivo, de vivir con el Otro, convivir, desde posibilidades de convivencia, la necesidad de formación, de un sujeto que se narra y que tiene la necesidad de ampliarse hacia una ética del cuidado como posibilidad de comprensión de tiempos axiales, los tiempos de cruce (Jaspers, 2017) que se caracterizan por contingencias propias de la vida cotidiana que ponen en tensión lo humano en el mundo. A este respecto, dice Lluís Duch (2002) que nunca se puede exorcizar la amenaza del caos, de lo inhumano, de la contingencia. Por eso, la antropología de Duch otorga una especial relevancia a la provisionalidad. Se puede formular de modo aforístico: el ser humano es un ser excéntrico.

Es condición fundamental entonces comprender que cada acto de lo humano está ligado al bien-estar individual y colectivo, lo cual es el ideal sobre el que se soporta todo proyecto educativo. Para ello, la convergencia de acontecimientos y lugares de enunciación son como el cuerpo, como el lugar de interioridad humana, es decir el lugar del alma y de la exterioridad que se erige como un órgano de lo posible, en el cual se re-crea la persona, la familia, la escuela.

En este escenario, en el cual entra en juego la educación y su vinculación con la convivencia –entendidas ambas como actos que le permiten al sujeto humano– no solo para buscar su propia autorregulación sino también enfrentarse a una nueva comprensión de sí mismo y del mundo. Esto implica ampliar la mirada que se tiene sobre el presente, de la vida, de la tierra, de la comunidad, del vivir juntos, estar juntos, del lenguaje, del empalabrar en mundo, hacia una interpretación de los signos del presente, de los tiempos, del espíritu de la época, lo que implica pensarse en relaciones de alteridad, no como concepto, si como actuación, movilización, acto y conciencia del NOS, como realización, como posibilidad de potencialización del pensamiento que es posible y se coloca de manifiesto en la convivencia en el escenario escolar, en el marco de las ciencias con conciencia del sujeto humano.

A la educación, entonces, le corresponde cultivar estrategias que conduzcan por los senderos del descubrimiento, de la investigación, de los aprendizajes sobre las experiencias humanas, de los vínculos con la vida; a la educación corresponde estar al tanto con la vida con sus implicaciones y acontecimientos; le atañe estar vigilante si pretende ser formadora de hombres. Es necesario educar para convivir y participar valorando la diferencia y la diversidad, la escuela y la familia, que son los primeros espacios sociales en los cuales se crean las condiciones para que las niñas, niños y adolescentes desarrollen capacidades que les permiten expresar, discutir y disentir pensamientos, ideas y emociones, con argumentos

claros, reconociendo y respetando otras formas de pensar, sentir y actuar. Aquí es necesario resaltar que la convivencia en el escenario escolar, como un asunto colectivo, es un compromiso de todos, cuya responsabilidad es compartida entre la comunidad educativa y los sectores involucrados.

El proceso de formación y la convivencia

Plantea Marshall (2003) que existe una estrecha relación entre la formación entre pares en el escenario educativo y los procesos de aprendizaje en el escenario escolar. Lo anterior se refiere a que las instituciones escolares son el escenario en el cual se crean y re-crean las condiciones para las mejores expresiones relacionadas con la convivencia expresadas en relaciones entre los estudiantes, los docentes, las familias y el grupo de directivos docentes; es decir, la comunidad académica de la institución. Esto incide en que los ambientes en los que se aprende son más participativos e incluyentes; tiene que ver con la constitución de un mejor clima escolar. Cuando la convivencia adecuada se logra, regularmente los estudiantes se sienten involucrados y participan en el establecimiento de mejores procesos de enseñanza y obtienen mejores resultados académicos.

En estos términos, es necesario entender que un acontecimiento pedagógico en torno a formarse entre pares en el escenario educativo tiene el efecto de llamar la atención sobre sus características en la vida diaria y los acontecimientos propios de la vida cotidiana de la escuela. Así mismo, busca controvertir la realidad cotidiana y poner explícitamente en escenarios públicos situaciones y problemas específicos de la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos.

Así pues, en atención a lo pedagógico y teniendo en cuenta las características particulares de la formación en el escenario educativo, sus fortalezas y sus oportunidades de mejoramiento, permiten observar escenarios participativos en los que se construye y se reflexiona permanentemente sobre consensos que la comunidad educativa establece acerca de sus maneras particulares de formar para la ciudadanía y la democracia.

Precisamente, dice Carlos Skliar (2009), que en efecto la pregunta por el vivir juntos y los sentidos del incluir se han ido transformando desde sus costados más ambiguos y tortuosos, hacia una cuestión que remite exageradamente a un lenguaje formal, a la suma o la resta de cuerpos presentes, a los derechos y obligaciones de las relaciones.

Nos dice Miguel Gonzales (2016), que no hay mayor desafío humano que aprender a vivir juntos, que cultivarnos en medio de estas diversidades. Que ni la *Tekhne* de los griegos, ni el arte de los romanos, ni la *bildung* de los alemanes, ni el contrato social de los franceses supieron resolver esto del convivir. Dice que de hecho, no hemos habilitado lenguajes compromisorios del compartir, del estar juntos sin asustarnos, sin odiarnos, sin matarnos los unos a los otros.

Por ello es preciso aprender a ser co-jugadores, en el escenario de la convivencia, de aprender a vivir juntos, una cuestión quizás curiosa o excéntrica en tiempos en que parece que lo habitual sea la incomunicación, la desidia, el abandono, el miedo a todo lo que pueda ser (en apariencia)

extraño o intruso o débil o ajeno o indescifrable o incognoscible, por que educar abre ventanas en el que el juego capaz de estimular la disposición para des-cubrir e interpretar ese mundo de cotidianidades representado por los deseos de estar entre NOS, gratificante y desconcertante en ocasiones pero siempre lleno de enigmas, verdades, ideales por construir en la contingencia de la vida cotidiana, como posibilidad y escenario para cambiar la propia perspectiva por la del "Otro", considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del Otro y no dando por supuesto que la "de uno" es la única vía posible.

La comunicación interpersonal es una parte fundante en nuestras vidas, está presente todo el día, todos los días, en las relaciones que establecemos con los demás y con nosotros mismos. Está presente en todas nuestras relaciones familiares, en la escuela, en la calle, en el barrio, en el centro comercial, en el trabajo. Particularmente, en el escenario educativo estas interacciones demandan el establecimiento de dispositivos de destrezas para animar la formación entre pares. Por lo anterior, formarse entre pares en el escenario educativo se relaciona con la asertividad, la inteligencia emocional, constructos cuya comprensión no siempre es aclarada para los jóvenes en la escuela. A propósito de la escuela en este contexto, dice Paulo Freire (citado por Grau, 2015) que

La escuela es... el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados. Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forman las paredes, indiferente, frío, solo. Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz” (párr. 5).

Es necesario recordar que la socialización como un proceso continuo, sistemático, riguroso, secuencial e integrativo. Es un proceso mediante el cual el ser humano aprende, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra a la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias, sucesos y de agentes sociales.

De modo que la socialización es factible gracias a los agentes sociales, que se pueden identificar como la familia, la escuela y los medios de comunicación y a la existencia de normas para la socialización que son elementos que regulan nuestra forma de relacionarnos con el entorno, y que además sirven para nuestra ubicación en los diferentes grupos sociales. Además, son las instituciones e individuos representativos con capacidad para transmitir e imponer los elementos culturales apropiados. Los agentes sociales más representativos son la familia, porque posee un rol primordial ya que es el primer nivel social al que tenemos acceso y la escuela, ya que en la actualidad ha perdido su papel principal y la escuela

es transmisora de conocimientos y de valores. También en la socialización una persona interioriza su cultura de una sociedad determinada.

Evocando al filósofo Aristóteles (384-322, a. de C.) “Los seres humanos somos sociables por naturaleza” constata la condición humana, la totalidad de la experiencia de los seres humanos y de vivir vidas humanas, nacemos con la característica social y la vamos desarrollando a lo largo de nuestra vida ya que necesitamos de los otros para sobrevivir. Esto es, según Aristóteles se "es" en tanto se "co-es". Los seres humanos somos por naturaleza sociables, nos encontramos naturalmente inclinados a la vida en sociedad, es prácticamente imposible que un ser humano viva para sí mismo, de alguna manera, todos, hasta el más egoísta, en algún momento necesita del relacionamiento con los otros.

Un individuo pleno de sociabilidad de por sí es cautivador por la amabilidad que presentará, por su facilidad de conversación y por su inclusión en cualquier ámbito, escenario de la vida cotidiana.

Si bien los seres humanos somos individualistas también por naturaleza, lo social nos tira en el corazón y por ello es que necesitamos de estar solos y al mismo tiempo estar acompañados para compartir aquellas cosas lindas y feas que nos va proponiendo la vida.

Además, la vida en sociedad a la cual no podemos prácticamente negarnos demanda que todos dispongamos de Formarse entre pares en el escenario educativo para poder integrarnos sin problemas con los demás. Cuando una persona está integrada a los grupos de pertenencia en los que le toca participar su vida será más plena y feliz, su autoestima estará bien, se sentirá reconocida y querida y todo ello impactará positivamente en su carácter y personalidad.

La sociabilidad, además, es de alguna manera aquel valor que nos impulsa a los seres humanos a buscar y cultivar relaciones con otras personas compaginando mutuos intereses e ideas para de esta manera orientarlos hacia un fin en común, más allá de las circunstancias personales en las que se encuentre cada uno.

Siempre, el contacto con el otro será beneficioso para nuestro desarrollo y crecimiento personal, ya que al tener contacto con otros individuos sumamos otras experiencias, otras perspectivas de la vida.

En tanto, la sociabilidad resulta ser un elemento fundamental en los diferentes ámbitos de nuestra vida, personal, laboral, escolar, para lograr los objetivos que tengamos propuestos y esto es básicamente así porque el conocimiento del otro, de sus ideas, su problemática, su entorno, nos permitirá entenderlo, saber qué necesita y así ayudarlo a que este bien y por tanto, cuanto mejor esté, mejor será su rendimiento en todos los órdenes mencionados.

Socialización Primaria: Es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Se da en los primeros años de vida y se remite al núcleo familiar. Se caracteriza por una fuerte carga afectiva.

La socialización secundaria se refiere a la etapa de la vida del ser en la que éste aprende cómo actuar en sociedad. Teniendo los conocimientos básicos adquiridos en la socialización primaria, en esta etapa el individuo aprende cómo comportarse y qué acciones debe tener como respuesta.

De acuerdo con lo anterior, formarse entre pares en el escenario educativo se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras

personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral.

La formación entre pares en el escenario educativo resume pues el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes Mockus (2002). Así mismo, esta se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento; respetar las diferencias; aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa (2002).

Sin embargo, aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la escuela (Pérez-Juste, 2007). Se deben favorecer entonces ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean centrales.

Es así como el clima escolar positivo no se improvisa, se construye contando con la voz de estudiantes, docentes, docentes con funciones de orientación, personal administrativo, familias y directivas docentes.

Estos procesos de aprendizaje deben tener en cuenta que la convivencia no implica ausencia de conflictos. En todo grupo social se presentan este tipo de situaciones debido a la presencia de diversos puntos de vista y múltiples intereses; diferencias que pueden convertirse en motores de transformación y cambio.

Es necesario utilizar estos conflictos como oportunidades para que todas las personas que conforman la comunidad educativa hagan uso del diálogo como opción para transformar las relaciones; el pensamiento crítico como un mecanismo para entender lo que ocurre; la capacidad de ponerse en los zapatos de otra persona e incluso sentir lo que está sintiendo (empatía) como una oportunidad para reconocerse, y la concertación como herramienta para salvar las diferencias, como lo expresa Ruiz-Silva & Chaux, (2013).

Dice Miguel Gonzales (2016), “La regulación jurídica del afecto sugiere que vivir juntos e incluir son una negociación comunicativa, la presencia literal de dos o más sujetos específicos cuyo único propósito y destino es el de dialogar, convergir y consensuar.”, plantea esto como un desafío válido cuando se piensa la diversidad y la inclusión es esto de aprender a vivir juntos desde la atención a las contingencias de la vida, igualmente dice, que lo demás son tecnologías del olvido, del odio, de la dispersión, de la guerra, del abandono o de la indiferencia, desde praxis de dominio de la contingencia para poder habitar el mundo, un habitar que, hay que insistir en esto, nunca se podrá exorcizar la amenaza del caos, de la violencia, de la beligerancia, del sufrimiento, de la muerte porque dicho en términos de Duch, la contingencia es absolutamente ineludible.

Lugares de enunciación

Los nuevos paradigmas para pensar la cultura y su correspondencia con la práctica pedagógica invitan a producir una manera de deliberar y de

estar en el mundo, asumiendo dinámicas relacionales diferentes en la cotidianidad institucional. Esto requiere reflexionar sobre la relación entre la educación y la sociedad de tal manera que abordaremos las categorías sobre la diversidad propuestas por Gimeno Sacristán (2014), Emmanuel Levinas (2005), Inés Dussel (2006), Miguel Etxeberria (1996), Diego Villada y Carlos Skliar (2007) entre otros. Sobre la categoría Formación la columna vertebral está en Gadamer y luego en Freire entre otros, y en lo relacionado con la categoría Acogida transitaré por el pensamiento de Lluís Duch, Joan-Carles Mèlich (2010) y Carol Gilligan (2013)

Como se observa, aquí se gira en torno de tres ideas fuerza que se tejen en la forma de un nudo Borromeo, en el que tres anillos de cuerda están entrelazados solo si convergen los tres, pero si suelto uno, los otros dos se desatan y ya no hay tejido. Estas tres ideas fuerza son la formación, la diversidad y la acogida. Y en estas tres ideas fuerza, hay algunas subcategorías que se trabajaron en la clasificación y la revisión de los materiales obtenidos de los directivos, los profesores y los estudiantes, y en los documentos institucionales de la Universidad de Manizales. Estas tres ideas fuerza se observan en los grupos, de modo que ha sido preciso consultar una literatura sobre la idea de grupo, para avanzar hacia el grupo de acogida de la diversidad, que es, en cierta forma, el hallazgo de este trabajo.

El lugar de la formación entre pares

Desde los estoicos griegos, se ha dado una diferencia entre la educación y la formación. En la primera hay un saber que se adquiere por la experiencia y por la enseñanza de los maestros y se relaciona con la *Tekhne* de los artesanos, es decir, con el saber producir algo en el mundo objetivo, en el mundo de las cosas. Gadamer (1977) lo presenta así:

La dirección del hacer por el saber aparece sobre todo, y de manera ejemplar, allí donde los griegos hablan de *Tekhne*. Esta es habilidad, es el saber del artesano que sabe producir determinadas cosas. La cuestión es si el saber moral es un saber de este tipo. Esto significaría que sería un saber sobre cómo debe uno producirse a sí mismo. ¿Debe el hombre aprender a hacerse a sí mismo lo que debe ser, igual que el artesano aprende a hacer lo que según su plan y voluntad debe ser? (p. 386).

A propósito, Louis Dumont (1991) resalta que en los griegos, especialmente en los estoicos, la idea de una educación que iba más allá de la *Tekhne*, que ellos concebían como *Paideia*, se refería a la sabiduría, que implicaba “hacer de sí una totalidad armoniosa, en esculpir su propia estatua, ¡como lo habría dicho Plotino! Tal es el momento estético cuya referencia es, por lo demás, la *Paideia* griega” (p. 120). (pág. 120).

El romanticismo alemán del siglo XIX, para referirse a ese concepto griego de la formación que va más allá de la *Tekhne*, utiliza la palabra *bildung* que, como *paideia*, no tiene una traducción precisa a ninguna lengua (Horlacher, 2014), pero ha sido asumida como formación. El problema de la intraducibilidad del término son sus implicaciones culturales, que exceden las connotaciones de cultivo personal, como fue concebido por Herder y también por Von Humboldt (Fabre, 2011), que relacionan la *bildung* con la *kultur*. Es decir, la *bildung* es la formación

personal que adquiere sentido en la medida en que se incorpora la forma de la cultura.

Pero se trata de una cultura universal. Una cultura racionalista porque no debe olvidarse que estas reflexiones se dan en el contexto de la modernidad racionalista que concibe las ideas como provenientes de una razón que desdeña todo particularismo, de modo que *esa* kultur no es *una* kultur sino *La* kultur.

De esta manera, Hegel (citado por Ríos, 2010) concibe la formación como ascenso a la generalidad. Clara Inés Ríos, en su estudio sobre Gadamer, lo resalta de esta manera:

Para Hegel la esencia de la formación “reposa sobre su generalidad” y “partiendo del concepto de un ascenso a la generalidad, Hegel logra concebir unitariamente lo que su época entendía bajo formación [...] La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general”. Formarse entonces es ascender a la generalidad, lo cual implica amplia “capacidad de abstracción”. Según Gadamer, para Hegel “la formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana que requiere sacrificio de la particularidad en favor de la generalidad. Ahora bien, sacrificio de la particularidad significa negativamente inhibición del deseo y en consecuencia libertad con respecto al objeto del mismo (p. 19).

Además, la idea de formación surge igualmente como un derivado del individualismo de la ilustración. “Humboldt es probablemente quien ha llevado más lejos esta dimensión ética de la idea de formación, cuyos fundamentos son estoicos: se trata de ocuparse de su propio destino, de constituirse a sí mismo” (Fabre, 2011, pág. 217).

En este sentido de construcción personal, Kant (2009) erige el deber de “cultivarse a sí mismo”, dado que “el hombre es la única criatura que debe ser educada” (p. 27). El traductor, Óscar Caeiro, agrega una nota al pie de página:

La formación comprende para Kant la crianza y la instrucción. Significa para él el proceso total de la formación espiritual. (N. d. H.) “Formación (Bildung) significa esta orientación hacia la humanidad y su conservación: tal es la tarea de cada hombre” (Theodor Ballauf, *Vernünftiger Wille und gläubige Liebe*, Meisenheim, Anton Hain, 1957, p. 43) (N.d.T.).

En esta forma, Kant encuentra que la educación implica varias actividades, y no se limita simplemente a adquirir conocimientos o aprender:

Bajo el nombre de educación entendemos, en efecto, el cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación. El hombre es, en consecuencia, lactante –alumno– y aprendiz (Kant, 2009, p. 27).

La idea liberal de *individuo* que se construye a sí mismo mediante un esfuerzo solitario es la forma como se concibió la “formación de cada hombre”. En Humboldt, por ejemplo, la formación compete a la esfera privada por la exigencia de la libertad que se distancia de todo influjo de lo público (para él del Estado). En esta forma:

Hay que preferir la reforma de sí mismo a la Revolución: lo político no sabría constituirse como esfera autónoma, como en los franceses. Desde entonces –y se lo verá en Goethe–, la gran tarea será pensar las relaciones

entre la *Bildung* individual y la integración necesaria a una comunidad (Fabre, 2011, p. 217).

Esta idea la retoma Heidegger para aludir a la dialéctica de lo mismo y de lo otro, en la perspectiva de la superación de la dicotomía sujeto-objeto. Es decir, Heidegger conduce la reflexión de la crítica del dualismo a la formación:

Heidegger revela la clave al respecto: “El ser en sí mismo del espíritu exige en primer lugar el retorno a sí que, a su vez, no puede efectuarse sino a partir del ser fuera de sí” (1962). El espíritu no puede realizarse, pues, más que saliendo de sí, alienándose en sus obras: hay que experimentarse y perderse para reencontrarse. ¡Muere y deviene!, decía ya Goethe (Fabre, 2011, p. 217).

Y en esa idea de Goethe estriba la segunda crítica que va a retomar Gadamer a la idea de formación como un acto individual, se trata de la dinámica que, en términos de Gadamer son el *desarrollo* y la *progresión*, lo que impide hablar de un “objetivo de la formación”, puesto que, por su dinámica:

no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática *reflexiva* del educador, [pues] el concepto de la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas” apunta a algo que está más allá de la habilidad y la destreza y por tanto del desarrollo de capacidades o talentos (Ríos, 2010, p. 18).

Si la *kultur* se entiende simplemente como cultivo de los talentos y las habilidades, la *bildung* va más allá de esa *kultur*, puesto que excede la formación natural que ya tiene la impronta de lo que va a ser como una forma definitiva. Esta idea es de Kant (2009), puesto que, para él, los animales no necesitan formación porque ya tienen incorporado todo lo que deben hacer.

De ahí que los animales no necesiten ningún cuidado, a lo más alimento, calor y guía, o cierta protección. La mayoría de los animales necesitan por cierto alimentación; pero no cuidado. Pues se entiende por cuidado la preocupación de los padres de que los hijos no hagan ningún uso de sus fuerzas que los dañe. Si un animal, por ejemplo, gritara al venir al mundo, como lo hacen los niños, sería infaliblemente presa de los lobos y de las otras fieras a las que habría atraído con sus gritos (Kant, 2009, p. 27).

Para Kant, la formación humana es necesaria porque, al contrario de los animales, el hombre requiere disciplina y crianza que:

...transforman la animalidad en humanidad. Un animal es todo ya por su instinto; una razón extraña ha cuidado ya de ello en lugar de él. Pero el hombre necesita de su propia razón. No tiene instinto, y tiene que hacerse el plan de su conducta. Pero como no está inmediatamente en condiciones de hacérselo, sino que llega al mundo sin estar desarrollado, otros tienen que hacerlo por él (Kant, 2009, p. 28).

Lo que podría parecer una deficiencia humana frente al animal resulta ser su verdadera potencia porque eleva al hombre a la espiritualidad, es decir, a la superación de la simple condición natural. Y esa espiritualidad se da en términos de racionalidad, es decir, de universalidad, de generalidad, no de particularidad.

De esta manera, la idea de formación en Hegel está impregnada de esta forma de concebir la espiritualidad como la generalidad de Kant, que nace de la observación comparativa con el mundo natural del instinto. De modo que para Kant, el hombre “no tiene instinto”, es decir, según Hegel (cita previa), es la “inhibición del deseo y en consecuencia libertad con respecto al objeto del mismo” (Ríos, 2010, p. 19).

En esta forma, la modernidad se afianzó en la idea de universalidad como expresión más elevada de la espiritualidad humana, y esa universalidad es obtenida mediante la razón, que es también universal y única. Y es en este punto donde se centra la crítica de Gadamer a los universalismos porque, para él, la razón también es histórica. Es un fruto de la historia y, por consiguiente no es ni universal ni eterna. No hay un baremo externo a la historia que permita erigir la razón aristotélica como la verdadera y, por consiguiente, la universal y la única (Bernstein, 1985).

No obstante, Gadamer (1977) encuentra que la generalidad a la que accede el hombre en su formación, pese a que tiene ya unas improntas que hoy podemos considerar como culturales, cada pueblo y cada tradición las conforma de diferente manera:

Toda formación teórica, incluida la elaboración de las lenguas y los mundos de ideas extraños, es mera continuación de un proceso formativo que empieza mucho antes. Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, las costumbres y las instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres. Hegel acentúa el hecho de que es en este su mundo donde un pueblo se da a sí mismo la existencia. Lo que él es en sí mismo lo ha elaborado y puesto desde sí mismo (Gadamer, 1977, p. 43).

Y aquí radica el aporte de la hermenéutica, en que comprende que, en el encuentro de lo humano, los universalismos desdeñan la infinita riqueza del ser. La superación hermenéutica del dualismo cartesiano conduce a una idea de formación muy diferente a la de la ilustración porque convoca a perderse en lo otro para volver a encontrarse a sí mismo con la mediación de eso otro. Y concibe la formación como un ir siendo en un devenir interminable.

Paradigmas epistemológicos de la formación

Es posible identificar algunos paradigmas sobre la formación que corresponden a los paradigmas de conocimiento que se han desarrollado en el pensamiento europeo. El primero, corresponde a la perspectiva platónica en la que cada hombre se forma según la razón que lo conduce a la universalidad de las ideas puras. Frente a esta perspectiva platónica, la propuesta aristotélica lleva a pensar las ideas como fruto de una razón enraizada en el mundo de las cosas. Con la mirada puesta en la antigüedad clásica, el canon dualista de la modernidad que empieza con Descartes escinde sujeto y objeto, este paradigma tiene su contrapartida empirista en Inglaterra y más tarde se manifiesta en un intento de conciliación racionalista en Kant y luego en Hegel. Más tarde, ya en el siglo XX, para

superar el dualismo cartesiano, aparece el paradigma hermenéutico que procura sortear, además, los universalismos. Este nuevo modelo empieza en Husserl (1960), es radicalizado y concretado por Heidegger (2008) y es ampliado y enriquecido por Gadamer (1977) y otros como Vattimo (1983) y Bernstein (1985) (Ángel & Herrera, 2011).

La hermenéutica hace también una crítica profunda al método como criterio de validez del conocimiento, de modo que encuentra que los métodos son propios de las ciencias sociales al enfrentar sus objetos de estudio y no de una filosofía que se arroga la facultad prescriptiva sobre el método para conseguir un conocimiento *verdadero* o *válido* (Herrera, 2009). Esta perspectiva crítica de la hermenéutica se alza contra el positivismo de Comte que acude al método de la física formalizado por Newton. Con esta identificación con las ciencias naturales, Comte pretendía darle categoría científica a las ciencias humanas, ante la arremetida de las escuelas científicas que consideraban las ciencias sociales como meras especulaciones que carecían de un estatuto de validez que les diera categoría científica. La hermenéutica observa que la característica de los objetos es tan distinta y tan distante que no es posible aplicar un método de un conocimiento que estudia objetos simples a un saber que estudia objetos complejíssimos cuya realidad los hace irrepetibles (Ángel & Herrera, 2011).

La memoria en la formación entre pares

La formación se tensiona entre la identidad individual y las estructuras culturales que condicionan la individualidad. Aquí, la formación se dinamiza entre la adquisición de formas propias y la absorbente homogeneidad de la cultura que tiene una especie de fuerza centrípeta o de polo de atracción que diluye en los rasgos comunes de la necesidad de pertenencia las individualidades que pujan por la identidad propia como forma de existencia personal. Entonces, en esta aporía, se producen dos tipos de relatos que aluden a dos ámbitos diferentes el ámbito de la cultura que conforman lo que Halbwachs (1998), inspirado en Durkheim (2001), llamó memoria colectiva. El otro tipo de relato es el de la persona que, aún frente a su cultura, reconoce un ámbito propio que relata a veces para reforzar el relato colectivo, a veces para contradecirlo. En todo caso, el relato colectivo es referente del relato personal. Halbwachs sostiene que toda memoria es colectiva, porque no es posible sustraerse al relato de la cultura para armar los relatos personales. Siempre se relata para otro y en esa dinámica se relata con el otro, de modo que la persona se forma siempre en relación a la comunidad, como lo menciona Fabre (2011) que recuerda a Goethe.

La memoria es, pues, una vía de formación vinculante que se expresa y se concreta en el relato mediante el cual una comunidad interpreta y comprende su historia en el trámite del tiempo (Ángel, 2007). La memoria, según Ángel, es una forma de interpretar el pasado mediante la narración propia de su historia como una forma de comprender el presente y de proyectarse al futuro. Esta idea que Ángel toma de Marc Augé (1998) permite entender la memoria como un lazo vinculante.

Los relatos son huellas mnésicas (Ricoeur, 2004) que no tienen significación de forma aislada. Solo en el relato cobran sentido y empiezan a tener

significación para quienes lo comparten, de modo que la memoria *es* relato. De manera inversa, podemos pensar aquí que los relatos son memoria. Nos referimos a los relatos espontáneos de la vida diaria y a los que se elaboran de manera deliberada para referirse a asuntos como “quiénes somos” y “qué hemos vivido (Patiño y Ángel, 2019, p. 240).

Ese sujeto colectivo de las narrativas que constituyen la memoria ocurre como la manera en que esa colectividad se *forma* como grupo con una identidad cultural propia mediante la actividad de relatarse la vida vivida para que los integrantes del grupo puedan reconocerse como una colectividad que se da a sí misma una memoria. En ese sentido, la memoria es intencionada y no tiene una pretensión historiográfica sino interpretativa, como lo resalta Silvia Rivera-Cusicanqui (2008) al presentar su estudio sobre las culturas de la imagen. La formación del grupo es, por consiguiente, la creación de modos de relación que se tejen con otros, con el territorio en el contexto socio-histórico. De ahí que la formación es fuerza colectiva fundada en la memoria, que permite que llegar a ser persona, en la medida que busca la forma de ser comunidad (Quiceno, 2002).

En este territorio teórico, los estudios de memoria en las últimas décadas, en América Latina, se han realizado, por un lado, frente a las dictaduras del Cono Sur como una forma de combatir el olvido en el que suelen ser sumergidos algunos acontecimientos tenebrosos que el poder desea ocultar a los ojos de la historia. Y por otro lado, como una forma en que las comunidades conforman relatos con los que se identifican frente al mundo y con los que se cohesionan como grupo, de modo que sus miembros pueden hablar de un nosotros al que le sucedió algo que ocurrió tal como se cuenta, de modo que esa memoria se conforma como relato de origen o como forma de ser ante un mundo que amenaza con romper los lazos que mantienen cohesionado el grupo. Este fenómeno ocurre tanto en comunidades rurales como urbanas y la intención de esta memoria es darle forma al grupo.

En este sentido, la memoria tiene una función formativa, es decir, de vínculo entre los miembros y el grupo de modo que cada persona se forma en referencia a un grupo cohesionado por un relato, es decir, por una memoria. La intención de esta memoria es, pues, servir de cemento simbólico. Por eso, el relato-memoria no tiene el propósito de “dar cuenta” del pasado, a la manera de la historiografía, pues su función se refiere a la cohesión del grupo antes que a la verdad académica sobre los acontecimientos relatados. La verdad que contiene el relato-memoria está referida a la manera como el grupo se comprende. Es una interpretación de sí mismo como colectividad propuesta por Patiño & Ángel, en relato-memoria en los estudios de familia (2019).

Consideraciones finales

Formarse entre pares en el escenario educativo configura diversidad es un espacio de diálogos imperfectos, expresa el lugar de la experiencia, suena a finitud y, a la vez, a esperanza. Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito, pero también un tiempo oportuno para la formación. Suena también a cuerpo, es decir, a

sensibilidad a tacto, a piel, a voz, a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a amor y fatalidad; a estar juntos en actos de caricia, suena a vida, vidas juntas.

Los actores, los sujetos, las personas son sujetos sociales con una historia personal y colectiva que se extiende desde lo personal hasta lo colectivo; actores que se apropian de formas particulares de mirar el mundo de la vida, en prácticas en el que las creencias y sus representaciones son determinantes en la conformación de su condición humana.

El humano, por principio, es un ser inacabado, libre; es una persona abierta a la interacción, a los demás, con capacidad para transformarse y transformar la sociedad desde la asunción del conocimiento y los saberes como herramientas que permiten construir caminos. Y, en ese camino, la solidaridad actúa como motor y espíritu emprendedor.

Referencias

- Ángel, D. (2007). Memoria y narrativas. *Ánfora N° 23 año 14*, 115 - 135.
- Ángel, D., & Herrera, J. D. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Revista de Estudios de Filosofía N° 42.*, 9 - 29.
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Bernstein, R. (1985). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Duch, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*. Madrid: Trotta.
- Dumont, L. (1991). *Homo aequalis, L'idéologie allemande*. París: Gallimard.
- Durkheim, E. (2001). *Las Reglas del Método Sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (2006). La escuela y la diversidad: un debate necesario. *Revista TodaVÍA*, (18), 21-31.
- Etxeberría, F. (1996). Educación y atención a la diversidad. *Revista española de educación comparada*, (2), 167-200.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.

Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona: Fundació Víctor Grífols i Lucas.

Gimeno, S. J. (25 de 09 de 1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus practicas*. *Aula de innovaciób n educativa*. Obtenido de http://instisuper.altascapacidades.es/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf

Gimeno-Sacristán, J. (2005). Diversos y también desiguales: ¿qué hacer en educación? En J. S. (coord.), *Memorias de papel* (págs. 57-66). Valencia: Asociación de enseñantes con gitanos.

González, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos, Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Grau, I. (2015). Paulo Freire y la libertad de enseñanza. Recuperado de <https://oidel.wordpress.com/2015/10/20/paulo-freire-y-la-libertad-de-educacion/>

Halbwachs, M. (1998). *La memoria colectiva y el tiempo (Tr. Vicente Huici Urmeneta)*. Recuperado de <http://www.uned.es/ca-bergara/ppropias/vhuici/mc.htm>

Heidegger, M. (2008). *Hermenéutica de la Facticidad*. Madrid: Alianza.

Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE.

Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45.

Husserl, E. (1960). *Invitación a la fenomenología*. Buenos Aires: Losada.

Jaspers, K. (2017). *Origen y meta de la historia*. Acantilado Editorial

Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Córdoba (Ar.): Universidad Nacional de Córdoba.

Levinas, E. (2005). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI editores.

Marshall, M. (2003). *xamining school climate: defining factors and educational nfluences*. Georgia: Georgia State University, Center for Research on School safety, school climate and class room management. Georgia State University: Center for Research on School safety.

Melich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, XXXII(1), 100.

Páez, J. C. (2013). *Características de la Disciplina, la Violencia y el Conflicto Escolar en los Grados Sexto y Séptimo de la Institución Educativa Técnica San José del Municipio de Fresno Tolima*. Ibagué: Universidad del Tolima.

Patiño, J., & Ángel, D. (2019). El relato-memoria en los estudios de familia. *Investigación & Desarrollo*, 27(1), 236-266. <http://dx.doi.org/10.14482/indes.26.2.371.35>.

Plan Maestro Manizales. (2014). *Manizales Marco de Desarrollo Región Centro-Sur*. Manizales: Alcaldía de Manizales. Manizales: Findeter Atkins y Embajada Británica - file:///C:/Users/User/Downloads/Plan%20de%20Acci%C3%B3n%20Manizales.pdf.

Quiceno, H. (2002). Educación tradicional y pedagogía crítica. *Educación y cultura*, 6 - 13.

Ríos, C. I. (2010). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 y 15, 15-35.

Rivera-Cusicanqui, S. (2008). *Sociología de la imagen - una visión desde la historia colonial andina*. La Paz: Lima Limón.

Skliar, C. (2007). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa*. Obtenido de I jornada nacional de investigación educativa. Universidad Nacional de Cuyo: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf

Skliar, C. (28 de 10 de 2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *d'Innovació i Recerca en Educació*, 3, 1.12.

Vattimo, G. (1983). *Il pensiero debole*. Milán: Feltrinelli.