



La formación como ascenso a la generalidad: Aportes de la antropología pedagógica a la formación docente

Por TERESA ARBELÁEZ CARDONA
WILMER HERNANDO SILVA CARREÑO

tarbelaez@usbbog.edu.co
wsilva@usbbog.edu.co

Introducción

La formación es el tema de la pedagogía, tanto si se orienta a la práctica que acontece en el aula y en la escuela, como si se toma por referente el proceso de cualificación profesional de los docentes (en la escuela normal, en la carrera tendiente a grado o en los estudios de posgrado). En el proceso de formación se otorga un valor variable tanto a la teoría como a la práctica, del mismo modo a la presencia y apropiación de las reglas como a la ausencia y rechazo de ellas. Cabe, entonces, preguntar: ¿qué valor tienen la práctica y la teoría en la formación de docentes?, ¿qué papel juegan las reglas en la formación y en el ejercicio docente?

La perspectiva de análisis configurada desde la hermenéutica de Hans-George Gadamer ofrece un punto de vista que permite explicitar horizontes de la formación de docentes a la luz de una comprensión de la *antropología pedagógica*. Gadamer (2003) informó, en *Verdad y método I* que la expresión “juegos del lenguaje” siempre le fue familiar, aunque no hubiese leído los planteamientos que en esta materia desarrolló sistemáticamente Ludwig Wittgenstein. Sólo que siempre los juegos del lenguaje son portadores de reglas. Más aún, se puede decir que hay juego independientemente de los sujetos (autonomía de juego, ontología de juego) porque hay reglas que constituyen a los jugadores; no es pues que los jugadores constituyan al juego, sino, todo lo contrario, que el juego, al mismo tiempo, despliega la experiencia del juego y constituye los jugadores (Gadamer, 1991).

¿Qué puede ser considerado más “pedagógico” que el juego? No sólo existe la industria de “juegos y materiales didácticos”; incluso en los niveles más altos de formación es posible incorporar: teoría de juegos, juegos de roles, juegos de invención, etc. La pedagogía es, quizá,





una de las pocas prácticas sociales en las cuales el juego, más que sancionado, es querido, valorado y aupado. Es difícil no sólo pensar y ejecutar la pedagogía sin juegos; también es difícil pensar y ejecutar la formación de los docentes sin un acercamiento tanto experiencial como teórico al juego como uno de los pilares sobre los que se funda la experiencia tanto del aula como de la escuela.

En una escena pedagógica, sea en el aula o en la escuela, se pone en juego un modo de ser y hacer la experiencia de aprendizaje, de interacción, de ocio, de recreación, etc. Lo que persigue esta ponencia es esclarecer cómo entran en juego las reglas (generalidad, universalidad, abstracción) en la configuración de la experiencia de formación. Se mostrará cómo las reglas de juego permiten la constitución de individuos, y de roles en la interacción pedagógica y esto sólo puede acontecer por el ciclo que se inicia en la práctica; se eleva a la teoría (que explica el juego, las reglas de juego y las posiciones de los jugadores dentro del juego) para retornar a la práctica enriqueciéndola creativamente.

¿Qué es la formación para Gadamer?

Como se sabe, la referencia al vocablo *formación* que se encuentra en Gadamer es el término alemán *Bildung*¹. *Bildung* también significa la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. Es, pues, el proceso por el que se adquiere cultura, es decir, el patrimonio personal del hombre culto. *Bildung* puede asimismo ser entendido como un proceso de constante configuración de un objetivo. El concepto formación no alude únicamente al sentido humanístico pues incluye también la dimensión científica. Un aspecto central tiene que ser puesto en evidencia al tratar el tema de la *formación* en Gadamer y es el hecho de que el sujeto, al *formar-se*, no sólo lleva a despliegue sus potencias anímicas, sino que, por igual, forma y transforma las estructuras del

¹ En la nota al pie 11 el traductor de *Verdad y método I* aclara que no se traduce *formación* como cultura dado que este término en castellano designa también un “conjunto de realizaciones objetivas de una civilización, al margen de la personalidad del individuo culto y esta suprasubjetividad es totalmente ajena al concepto de *Bildung* que está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal” (Gadamer, 2003, p. 38).



mundo de la vida –tanto lingüístico como cultural– dentro del cual se halla inserto (Vargas, 2012)

Ahora bien, la *formación* es un acontecimiento que no ocurre, como se verá más adelante, sin una fuerte base en la configuración natural del individuo; pero, igualmente, sin las estructuras del mundo cultural de la vida.

¿Qué implica todo lo señalado en el contexto específico de la formación docente? De un lado, poner el acento –como lo ha indicado desde hace más de dos décadas Flórez Ochoa (2005)- en el papel o el rol del docente como *mediador*. ¿Entre qué extremos o polos se realiza la función mediadora del pedagogo? Justamente, entre el horizonte del aprendiz y el horizonte del saber.

Como se verá más adelante, la *formación* es tal si tiende a la generalidad. Sólo que esta no es una idea determinada o fija, sino más bien un sentido tendencial, un proyecto, una perspectiva; inclusive, un *querer-ser*, un *poder-ser*. La formación docente tiene a la vista el hecho de que los pedagogos son, ante todo, *agentes culturales*; por su mediación, lo *universal* (sean casos: los derechos humanos, la ética de mínimos, el pensamiento matemático, el pensamiento científico, etc., que se requiere para *poder vivir juntos*) se convierte en *ambiente de aprendizaje* para que uno a uno los alumnos puedan no sólo acceder al mismo, sino también transformarlo (resemantizarlo, resignificarlo, recontextualizarlo).

Y, sin embargo, los “roles” que juegan los sujetos en los proceso de aprendizaje no definen el horizonte de experiencia que tomará el curso del ser-en-el-mundo de todos y cada uno de los intervinientes; antes bien, lo que ofrece el “juego” es la apertura de horizontes desde la perspectiva de la primera persona de cada uno de los intervinientes, o “jugadores”, en el juego de la *formación*.

A continuación, siguiendo a Gadamer (2003) se quiere establecer el conjunto de supuesto que implica la formación. Acaso se debe mantener a la vista el hecho de que el autor no hace una doctrina ni pedagógica, ni didáctica; que si bien tiene en sus consideraciones lo humano, la dimensión antropológica, su hermenéutica no es, de por sí, una *antropología pedagógica*.





Formación práctica y formación teórica

Gadamer (2003) muestra cómo Hegel establece dos dimensiones en la formación: la práctica y la teórica, complementarias entre sí. En esta dirección, la formación práctica “consiste en atribuirse a uno mismo una generalidad” (p. 42). Refiere cómo la formación se obtiene por la profesión (*Beruf*) que cada quien elige. En este caso “es completamente correcto afirmar que el trabajo forma” (p. 42).

Así, entonces, Gadamer (2003) plantea como *telos* de la formación el ascenso a la generalidad. Ahora bien, ¿cuándo comienza ese proceso? No lo explica en lo que pasa o pasaría con ello en la formación de los niños. Más bien, parece que su análisis se ubica en el contexto de la formación sea de adolescentes, de jóvenes o de adultos. En la formación de estos últimos se puede diferenciar nítidamente entre su dimensión práctica y su dimensión teórica. Es posible hacer esta reflexión porque, de manera expresa, el autor alude al contexto de la formación profesional:

Una elección profesional cualquiera tiene algo de esto, pues cada profesión es en cierto modo un destino, una necesidad exterior, e implica entregarse a tareas que no asumiría para fines privados. La formación práctica se demuestra entonces en el hecho de que se desempeña la profesión en todas las direcciones. Y esto incluye que se supere aquello que resulta extraño a la propia particularidad que uno encarna, volviéndolo completamente propio. La entrega a la generalidad de la profesión es así al mismo tiempo “un saber limitarse, esto es, hacer de la profesión cosa propia” (Gadamer, 2003, p. 42).

En el campo de la formación profesional, póngase por caso, una ingeniería, una práctica médica, un oficio de albañilería o de fontanería: quien se acerca a tales profesiones u oficios tiene que aprender, literalmente, las *reglas de juego*; esto es, el modo de desempeñarse dentro de ella. Este modo de vivir dentro de una profesión u oficio pasa desde las rutinas y procedimientos dentro del mismo hasta la manera de aceptar y responder a los colegas.

En rigor, la formación práctica antecede, en el aprendizaje de las profesiones y los oficios, a la formación teórica². Máxime si se tiene, como es el caso de Gadamer (2003), la idea de

² La formación teórica, de otro lado, implica siempre enajenación, es decir, implica “la tarea de ocuparse de un no-inmediato, un extraño, algo perteneciente al recuerdo, a la memoria y al pensamiento. La formación teórica va más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente. Consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas también, y en encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa (...) Toda



un aprendizaje por las cosas mismas –como ocurre en la educación alemana–. Ahora bien, apropiarse una “técnica” o un “modo de hacer” implica, de suyo y de manera expresa, un ascenso a la generalidad. ¿Por qué? Porque las reglas y los procedimientos no sólo contienen protocolos, también algoritmos. Así, entonces, quien se forma en una profesión o en un oficio no tiene que “inventar” cómo hacer o qué hacer, sino que está exigido a apropiarse la manera de tratar “las cosas mismas”.

De estas observaciones se deriva que, en la formación, lo primero es la práctica como vía de ascenso a la generalidad y, luego, para poner en despliegue potencias anímicas como las de la imaginación y la invención, se da lugar a la formación teórica.

Como se indicó, Gadamer (2003) no contempla la formación infantil, tampoco la formación, por ejemplo, humanista (filosofía, literatura, teología). ¿Cómo se da, en estos dos casos, la relación entre formación práctica y teórica, respectivamente? La inferencia que se puede hacer es la siguiente: el niño primero se relaciona con la práctica para aprender a caminar, para aprender las palabras, para apropiarse las conductas en la mesa de comedor, etc.; posteriormente, sucediendo y en algunos casos acompañando la práctica, se le explica, se le muestra, en rigor, se puede incluso decir con terminología aristotélica: el por qué y la causa.

De nuevo, ¿qué pasa con la formación humanista? También quien empieza un tránsito por estas disciplinas encuentra acervos de saber, de conocimiento, de profesores que conocen la tradición y las reglas de juego. De hecho, el joven que llega a una formación humanista tiene tras de sí un trayecto por experiencias y aprendizajes que lo “conducen” a tomar la partida de una formación en el horizonte de una disciplina de esta índole: ha experimentado las preguntas filosóficas, los dilemas y los problemas en la comprensión de la historia, el gusto y la belleza del poema, los problemas de la dogmática y de la interpretación de los textos teológicos. Primero, la práctica; luego, la teoría.

adquisición de formación pasa por la constitución de intereses teóricos” (Gadamer, 2003, p. 42). En estos dos tipos de formación se ve el “movimiento fundamental del espíritu” (p. 43) en razón de que en ambas la formación busca “reconocer en lo extraño lo propio y hacerlo familiar” (p. 43).





Ahora bien, la formación no está dada única o exclusivamente por uno de sus “componentes” o “constituyentes”, la práctica o la teoría. Antes bien, la práctica exige acudir a la teoría para comprender la experiencia; pero, igualmente, la teoría exige la práctica para integrarse como un ingrediente de la experiencia de mundo y del mundo compartido mismo. Es en esta última dirección –que reconcilia, de retorno, el paso de la práctica a la teoría, y, su reinsertión en la práctica–: “El sentimiento de sí ganado por la conciencia contiene todos los momentos de lo que constituye la formación práctica” (Gadamer, 2003, p. 42). Aquí es cuando cada quien siente seguridad en sí mismo, cuando experimenta que puede hacer o realizar algo, esto es, que lo puede poner en práctica. Entonces, y sólo entonces, cada quien llega a tener un sentimiento de realización en eso que eligió ser.

Si bien, la profesión parece tener el carácter de un *destino*, esto es, de una necesidad exterior, para que realmente llegue al estatuto de *formación* se requiere la realización de quien la elige, es decir, el sujeto tiene que sentirse comprometido íntimamente con aquello que ejerce. De lo contrario la profesión se reduce a la ejecución de una práctica o de una actividad, pero no tiene el elemento fundamental de la formación como ascenso a la generalidad. Así, la formación es un tipo de autolimitación que viene del exterior por imposición o viene de dentro por decisión.

El ascenso a la generalidad

¿Qué implica, entonces, la formación desde el punto de vista de la experiencia subjetiva? Está indicado: ascenso a la generalidad; pero este implica, a su vez, enajenación; esto es, ir de lo propio a la extrañeza, descentrarse, abrirse a otros horizontes de ser y de hacer en el mundo. El sujeto nace a un mundo que no sólo tiene una suerte de legalidad natural o formal, sino también los usos, las costumbres, los valores, las normas, los ideales, etc., todo ello con su respectiva historia, aparece como una dotación, como un ingrediente del mundo. Quien ingresa al mundo, a la cultura, lo tiene que aprender todo. En síntesis, muestra Gadamer, esto implica “Reconocer en lo extraño lo propio y hacerlo familiar (...) cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro” (2003, p. 43). Lo otro, que aparece en un primer momento como “externo”, “afuera”; frente a lo cual se traza una “frontera”; eso que forma parte de lo “exterior”, tiene que llegar a ser y llega a ser propio, cotidiano, familiar.





En ese proceso de apropiación acontece el ascenso. “Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje” (Gadamer, 2003, p. 43); y junto con el lenguaje viene todo: mundo cultural, mundo histórico. Desde luego, no se encuentra y hace propio por su historicidad, sino en su historicidad; es decir, para el sujeto la primera reflexión no es, por ejemplo, cómo llegó a ser del dominio de este grupo familiar, de esta comunidad, de esta ciudad o de esta nación una determinada vianda, pero al consumirla entra en el flujo de la historia en la que ese uso no sólo comporta una “materialidad”, sino que con ella vienen los valores (nutricionales, higiénicos, culturales, etc.) que le son correlativos.

La paradoja del ascenso a la generalidad radica en que siempre parece estar accediéndose a un *plus ultra*, pero lo hace –si se quiere– humildemente cada quien; y, en ese acceder, al hacer propio lo extraño, igualmente lo transforma, lo dota del sentido que tiene para cada quien en primera persona. Esa dinámica de ascenso a la generalidad-apropiación es, al mismo tiempo, la relación entre tradición y ruptura, entre recepción y entrega de los sentidos que se sedimentan en la experiencia humana. Aquí todavía es necesario reflexionar en cómo la generalidad es un punto al que se aspira, sin que jamás llegue a realizarse plenamente: toda idealidad puesta como generalidad a la que se pretende ascender se aleja en la medida en que se alcanza.

Esto, paradójicamente, constituye la esencia de lo humano: no es un quedarse quieto, no es estar en un solo punto, sino estar en devenir. La esencia de lo humano, vista desde la formación, está en su devenir, en su configuración histórica.

La naturalidad y el ascenso a la generalidad

Gadamer alude una y otra vez a lo “natural”: “ser natural” y “naturalidad”. Según su teoría, la “naturaleza” es, en rigor, condición de posibilidad para el ascenso a la generalidad. En algún sentido, se evoca la tradicional separación entre *natura* y *cultura*. Como parece obvio, los objetos naturales no son de suyo culturales; éstos deben ser transmutados en objetos culturales por acción y efecto de alguien que los transponga al mundo cultural,





histórico; es decir, al ámbito de la intersubjetividad. La formación parece tener dos aspectos o componentes: 1) el relativo al individuo que, es un ser natural, quien encuentra objetividades dadas, que toma por naturales y que tiene que apropiarse o elaborar desde sí mismo (idioma, costumbres e instituciones); y, 2) el carácter natural (físico, químico, biológico) del individuo que tiene que llegar a superar su estado (de naturaleza) para vivir conforme a los usos y las costumbres del entorno cultural en el cual vive; esto es, este segundo aspecto de la formación hace visible la necesidad de trasponer la propia constitución natural como individuo en un ser cultural que vive en medio de los otros, con ellos y en transacciones con ellos. En su doble aspecto la formación indica que el individuo se las ve con lo naturalizado (idioma, costumbres e instituciones) y con su propia naturaleza (físico, químico, biológica) para culturizarla hasta que llega a actuar “naturalizadamente” en conformidad con el mundo cultural de la vida.

En este sentido el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturaleza, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en el *lenguaje* y costumbres (subrayado ajeno al texto, Gadamer, 2003, p. 43).

Se puede caracterizar la naturalidad como particularidad o singularidad, mientras se puede reservar la generalidad o la universalidad para la cultura. El ascenso a la generalidad es la habilitación del individuo para que acceda y viva la cultura; para que, al apropiarse la cultura, igualmente, quede habilitado para crear dentro de ella. Ahora bien, es preciso resaltar que la apropiación misma de la cultura por parte del individuo es ya una transformación de la misma. La naturaleza es condición de posibilidad de la formación; la cultura es, en cambio, horizonte de desenvolvimiento y transformación de lo dado (sea natural o naturalizado). Aquí es necesario detener la atención en la idea de que mediante la formación se propicia el acceso del individuo natural a las estructuras generales de la cultura; la reflexión pone en evidencia que se puede articular o diseñar un entorno, por ejemplo de aprendizaje, para que se ejecute el mentado acceso; y, sin embargo, todos y cada uno de los individuos tendrán un acceso diferenciado y diferenciante a las mismas estructuras. De ahí la validez de la tesis: educar es educarse; sólo una visión romántica de la formación del individuo puede llevar a pensar que a este se le puede “dar forma”, “informar” o “formar” cuando la acción pedagógica solo puede diseñar un ambiente para que, en primera persona, todos y cada uno





de los individuos ejecuten desde sí mismos los procesos de formación (si se quiere, de “autoformación”) en los cuales llevan a plenitud la fuerza de sus potencias anímicas y en los cuales *educar es educarse*. (Gadamer, 2000)

La formación recurre, entonces, a la naturalidad para elevarla a la generalidad; pero ella misma es el efecto de la interacción entre pulsiones naturales propias del individuo y estructuras abstractas de la cultura que se ponen en despliegue por la acción de los individuos al ser en su respectivo mundo histórico cultural de la vida.

La formación de docentes y el ascenso a la generalidad

Un dato parece incontestable: un maestro que no toma en sus manos el ascenso a la generalidad pierde no sólo el sentido de responsabilidad de su propio quehacer, sino que falla o tiene una actuación fallida en su interrelación con los estudiantes, en su desempeño docente. La generalidad es la materia prima de la individuación: cada quien al hacerse *sí mismo* tiene que vérselas, simultáneamente, con el *poder vivir con los otros*. La formación docente tiene como sustratos tanto la naturalidad (suya, propia; de los alumnos; de los miembros de la comunidad), pero ésta sólo tiene posibilidades de comunicación e intercambio con los otros cuando se abre el horizonte de lo que vale para uno y vale para todos.

La generalidad aparece en las estructuras de reglas de juego, juego, sistemas de validez, usos y costumbres, normas y principios éticos, ideas e ideales que sirven de perspectiva y horizonte histórico para individuos y colectivos. ¿Qué tiene que “saber” y “saber-hacer” como núcleo fundante de su “saber-enseñar” un maestro? La respuesta no se puede dar como una fórmula general. Exige volver no sólo a los niveles de la educación, sino también a los saberes específicos que fundan las didácticas específicas.

En todo caso, un maestro en su formación tiene que hallarse no sólo ante el hecho de que tanto en cada nivel educativo (preprimaria, primaria, secundaria, terciaria, etc.) y en cada saber (ética, estética, política; física, química, matemáticas; ciencias sociales, artes, filosofía) hay especificidades, sino que éstas son, en sí, una expresión de la generalidad. El ascenso a la generalidad implica el reconocimiento de lo que *vale para uno y vale para todos*, ya se



trate en el contexto de los razonamientos científicos como en el contexto de la ética o de las normas de convivencia social.

Frente a la “popularidad” con que a veces se cohonesta bajo el manto del “todo vale”, la formación docente tiene que volver por los fueros de las normas trascendentales de la razón, de los principios epistemológicos de la construcción de la ciencia, de la deontología de las profesiones y de los oficios. La formación docente tiene a la vista el hecho de que la posibilidad de la confianza necesaria para poder vivir con los otros es que actúen en su experiencia propia los conocimientos que se han acrisolado a lo largo de la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la crítica que constituye tanto las prácticas sociales como las representaciones de las mismas.

La posibilidad de interpretar a los otros y de que ellos nos interpreten a nosotros, depende de que la formación tienda a la generalidad. Ésta se encuentra, una y otra vez, en las sedimentaciones culturales del lenguaje, la práctica y la interacción.

La formación de un docente con independencia de su “especialidad” para un “área de desempeño” implica la inclusión de la *antropología pedagógica* como un fundamento explícito de lo que es la idea, el sentido y el horizonte de lo humano. Que a esto se lo pueda o no llamar la “esencia” de lo humano es, en este análisis, algo que está de más. La *antropología pedagógica* no “prescribe” ni “postula” tal “esencia invariante”; más bien asume el compromiso con el hecho de que la experiencia humana es susceptible de interpretación, como también lo es la historia –pasada y porvenir–.

La formación del docente como antropólogo pedagógico atiende al hecho de que las reglas son la condición de posibilidad de la vida con los otros y que su rebasamiento es apertura a la individuación en que cada quien llega a la captación y despliegue de sus potencias anímicas. Este entrecruzamiento no lo da a los docentes en formación ni la “sequedad” (Hoyos, 2010) racional de las normas, ni el “conjunto borroso” en que emergen las tendencias, los impulsos y deseos; antes bien, es la conjugación de estos dos polos. En ésta no prima ninguno de los dos. Antes bien, se pone en las márgenes de lo validado para poder



vivir juntos y, pone otro pie en la creatividad en que uno a uno los sujetos que conforman la escena del aula o de la escuela: se individualúan.

La formación del docente en su condición de “interpretante”

¿Qué configura, entonces, la formación del docente? Lo que se sostiene a lo largo de esta ponencia es que la configuración de la formación docente radica en la condición *medial* de la función pedagógica. Como “mediador” el pedagogo, formado en y desde la antropología pedagógica, es un *intérprete* que, desde luego, ejerce su función interpretando tanto el horizonte del saber cómo el horizonte de los aprendices (Flórez, 2005).

Si se quisiera expresar en la fraseología al uso: el pedagogo formado en la antropología pedagógica se caracteriza por su competencia “*interpretante*”, no sólo interpreta la situación del saber en un momento dado, histórico, de la cultura, sino que por igual hace las veces de “*interpretante*” de la experiencia de vida –como individuo y como colectivo– de todos y cada uno de los miembros que configuran un entorno.

¿Cómo se forma la competencia “*interpretante*”? Al menos se puede indicar, siguiendo a Gadamer, que hay condiciones de posibilidad que fundan esta competencia: la escucha, la conversación, el diálogo. Ahora bien, parece que estas condiciones de posibilidad reclaman, así mismo: el preguntar, el comprender y, centralmente, el *transar*. Por supuesto, este modelo de la acción docente, para el cual se llega a estar formado, impone una rehabilitación o revaloración de todos y cada uno de los interlocutores; exige el abandono de la verdad dogmáticamente asumida.

La formación del docente como “*interpretante*” pasa de la función taumatúrgica, en cierto modo arcónica, a situar al docente como “*uno más*” en la vida del aula, de la escuela, de la comunidad escolar.



Referencias

Flórez, O. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Editorial Mc Graw Hill.

Gadamer, H.G. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Editorial Paidós.

Gadamer, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gadamer, H.G. (2003). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Hoyos V, G. (2010). "¿Para qué filosofía?", si "el pensar está en lo seco". En: *Universitas Philosophica*, 27 (54), 237-249. Recuperado el 27 de abril de 2016, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53232010000100012&lng=en&tlng=es.

Vargas, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida*. Saarbrücken: Editorial académica española.