

Editorial

La formación integral ante los desafíos sociales contemporáneos

Miguel Fonseca Martínez¹
Andrea Milena Guardia Hernández²

I decline to accept the end of man.

WILLIAM FAULKNER

El VII Congreso Internacional presencial en innovación educativa para la transformación social y la apropiación del conocimiento, realizado los días 5 y 6 de octubre de 2022 en Bogotá, asumió como temática central la formación integral en el siglo XXI. La formación integral es una noción que se refiere a la educación y desarrollo de todas las dimensiones vitales, desde la vida misma del ser humano, en tanto persona y como miembro de la sociedad. Una visión que demanda una academia que instaure los conocimientos, habilidades y carácter necesarios para la construcción libre de individuos y comunidades.

La educación comprendida en la tradición alemana como *bildung* desborda las ideas de instrucción, formación, capacitación o crianza para alcanzar una compleja dimensión cultural (Horlacher, 2014). Consiste en la formación libre del carácter humano a través del uso de herramientas para la comprensión de la experiencia humana en el tiempo —en la historia— y, así, descubrir las posibilidades de aquello que podemos ser en tanto individuos y como parte de la especie humana. Por lo tanto, la formación implica el surgimiento del carácter y el desarrollo de personalidades individuales, entendidas como espíritus creativos; el conocimiento entendido como un sistema de lo que debe ser sabido; y una cosmovisión y valores como forma de conducción del pensamiento. La formación es lo que se impone como nuestro ser más próximo, aquello de donde tomamos asidero por libre elección y

¹Doctor en Filosofía por la Universidad Santo Tomás - Konstranz. Docente investigador de la Universidad la Gran Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación

²Doctora en Lenguas, letras y traductología de la Universidad católica de Lovaina. Docente investigadora de la Universidad La Gran Colombia

orientación. Implica comprender cómo la pregunta constante transforma fundamentalmente no solo la esencia, la figura, sino la existencia de cada hombre. Comprender que somos solamente aquello a lo cual tenemos fuerza para atrevernos. Es comprender que habitamos el cosmos en tanto parte y todo, desde nuestro centro.

La formación así comprendida es consonante con la paideia de espíritu griego, en el que su carácter definitorio está dado por el gesto de tornar la mirada a la verdad, a lo des-oculto (Platón, 2020, p. 514-2), un proceso en el que cada develamiento y cada revelación es transformadora. Decía Heidegger que, “el desencubrimiento solo ocurre por la ocurrencia del hombre” (2007, p. 49); podríamos agregar que la formación no es otra cosa que la ocurrencia del hombre. El mejoramiento paulatino que constituye la paideia requiere de un habitus, una cierta familiaridad con el saber-hacer cotidiano de cada sujeto, de manera que es en su acción continua donde se forma a una persona. Los griegos pensaron lo humano siempre en función de la comunidad, por lo que la educación está directamente vinculada a la democracia y, por lo tanto, a la polis, en la cual los ciudadanos definían sus formas y modos de vida (Herrera Restrepo, 2006, p. 35). La ciudad se configura como escuela, con el diálogo entre ciudadanos como método de la enseñanza, de modo que la paideia en tanto que camino a las ideas constituye, para Platón, la condición de posibilidad del engranaje del individuo y el sistema social; el equilibrio interior que genera la formación a través de la virtud puede ser proyectado a la vida en comunidad.

De esta manera, la educación en el pensamiento clásico se distancia del concepto de un ser humano guiado por el destino y asume la existencia como proyecto, esto es, como sentido. El sentido estaría siempre en construcción, definido por el uso de la razón y por la acción cotidiana, ubicado en el marco epistémico y volitivo de la autonomía y de la libertad. El sentido encarna, entonces, la asimetría existencial de la superación o mejoramiento, proceso entendido como un horizonte de expectativa que resulta siempre un objetivo a la distancia más que un logro definitivo. La educación ofrece un escenario para la construcción de sentido, es decir, para la configuración de la existencia individual y colectiva en la que las subjetividades se sedimentan y configuran personas en comunidad. La educación, entonces, se concibe como justificación misma de la existencia de la comunidad y de la individualidad dentro de la comunidad. Ofrece mediaciones culturales para moldear a las nuevas generaciones de acuerdo con los ideales humanos, comunitariamente definidos, de modo que la educación recrea en los ciudadanos los modelos de pensar, de crear, de sentir y de actuar.

La Ilustración (*Aufklärung*), fiel a su herencia clásica, pero anclada a la secularización moderna, también propuso el vínculo entre la educación y la construcción del sistema social. El movimiento ilustrado pretende una reforma del entendimiento mediante la educación, para que el humano opere científica y técnicamente sobre la naturaleza, y políticamente sobre la sociedad. La educación sería una condición de posibilidad para la transformación del mundo, cuyo primer hito es la construcción de la sociedad civil. En este contexto, y en línea con la filosofía kantiana que es paradigma de la Ilustración, los fines de la educación se constituyen en algo así como modalidades del imperativo categórico, es decir, del principio supremo de una acción racional. “Un albedrío que no añade en el pensamiento a la acción en proyecto algún objeto determinado objetiva o subjetivamente (objeto que él tiene o debiera tener), un albedrío que sabe cómo pero no hacia dónde tiene que obrar, no puede bastarse” (Kant, 1981, p. 20). La formación integral, así entendida, es una educación para el uso público de la razón, o una búsqueda de la felicidad justificada por la razón.

A partir de la perspectiva descrita en este proceso de sedimentación histórica de la idea de formación, se destacan tres premisas (Hirst & Peters, 1970): i) La educación supone un cambio de un sujeto, en tanto mejoramiento; ii) el cambio requiere la adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades para el desarrollo del mejoramiento, y iii) el proceso requiere un estado de compromiso volitivo, epistémico y lingüístico de parte del sujeto que participa de la agenda educativa. La formación, así comprendida, constituye la base de la incorporación de los sujetos a los sistemas sociales y culturales para que apropien y transformen sus dinámicas (Alfieri, 1995; Tomasello, 2010), por lo que se configura como educación en contexto y abre la posibilidad de actuar e intervenir en el medio social, esto es, tiene el territorio como correlato (Arias Murillo, 2006).

Sobre esta base, podemos afirmar que la formación integral en el siglo XXI debe ser problematizada en el marco de las relaciones entre escuela y sociedad, donde surgen dos cuestiones fundamentales. La primera en torno a los modos de distribución, construcción y revisión de aquello que debería ser enseñado en los sistemas sociales contemporáneos, esto es, todas las decisiones pedagógicas y curriculares propias de las ciencias de la educación. Y, en segundo lugar, cómo estas decisiones están influenciadas por fuerzas externas a las ciencias de la educación, que son ejercidas por ciertas instituciones sociales que movilizan sus sesgos e intereses de poder. Los retos sociales y culturales derivados de la globalización, los modelos económicos erosionados, la crisis ambiental, las tecnologías emergentes y los modelos políticos que retornan a las dinámicas polarizadas y antagónicas de los procesos históricos del siglo XX, como es el caso de la Guerra Fría, constitu-

yen las condiciones de posibilidad y los horizontes de expectativas de una reflexión sobre la formación integral. Las preguntas sobre qué es pertinente enseñar y aprender hoy y cómo visibilizar las dinámicas de poder externas a estas acciones, pero que las determinan resultan ejes de reflexión de los investigadores y actores de la educación.

Por ello, ante este desafío, las comunicaciones contenidas en estas memorias buscan comprender que la esencia de la formación humana integral busca el devenir humano hacia un mundo más civilizado, “crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales” (Camps, 1993, p. 11). La formación humana integral debe adaptarse en cuanto a sus contenidos, programas y métodos a su tiempo, sin olvidar sus fines históricamente construidos, permitiendo la construcción de sujetos en reciprocidad (Freire, 1974, p. 42). En este sentido, la aparente tensión que se vive en el siglo XXI entre la primacía del saber científico y la técnica con respecto al conocimiento cultivado en las humanidades debe resolverse una vez se comprende que todas las disciplinas contienen y amplían dimensiones de una cultura humana integral. Esto significa situar las necesidades del progreso material en el marco de la afirmación del valor de la persona y las comunidades. En palabras de Fideligno Niño: “La educación integral en sus múltiples sentidos y perspectivas es la manera más consecuente y promisorio de asumir pedagógicamente las llamadas del humanismo que vemos como posible y necesario” (2001, p. 107).

Frente a la escena del antropoceno, el transhumanismo y las diversas distopías, que cada vez son más plausibles y consistentes, la formación humana integral se constituye en un fin en sí mismo para la prevalencia del hombre. Las ciencias de la educación son, pues, llamadas a reflexionar y construir modelos educativos innovadores, que propicien la ocurrencia de lo humano. Las presentes memorias son un conjunto de propuestas de vanguardia que facilitan la consecución de este fin. Cerramos con unas palabras que William Faulkner a propósito de la prevalencia de lo humano:

Creo que el hombre no solo sobrevivirá: prevalecerá. Él es inmortal, no porque entre las criaturas tiene una voz inextinguible, sino porque tiene un alma, un espíritu capaz de compasión y de sacrificio y de resistencia. El poeta, el escritor, tiene como deber escribir sobre estas cosas. Es su privilegio ayudar a la supervivencia del hombre elevando su corazón al recordarle el coraje y honor y esperanza y orgullo y compasión y lástima y sacrificio que han sido la gloria en su pasado. La voz del poeta necesita ser más que el registro de lo humano, puede ser una herramienta, un pilar para ayudarlo a resistir y prevalecer. (1950, párr. 5, traducción propia)

Referencias

- Alfieri, F. (1995). Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles. En P. Manzano Bernárdez (coord.), *Volver a pensar la educación: (Congreso Internacional de Didáctica)* (pp. 172-187). Fundación Paideia; Morata.
- Arias Murillo, F. A. (2006). Perspectivas de humanización en la educación actual ¿Humaniza hoy la educación escolar? *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (69), 15-32. <https://doi.org/10.15332/21459169/3818>
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Alauda/Anaya.
- Faulkner, W. (1950). William Faulkner's speech at the Nobel Banquet at the City Hall in Stockholm, December 10, 1950. The Nobel Prize. <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1949/faulkner/speech/>
- Freire, P. (1974). *Concientización: teoría y práctica de liberación*. Asociación de Publicaciones Educativas.
- Heidegger, M. (2007). *Principios metafísicos de la lógica* (3.a ed., J. J. García Norro, trad.). Editorial Síntesis.
- Herrera Restrepo, D. (2006). Educación y democracia, dos hitos históricos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades* (69), 33-56. <https://doi.org/10.15332/21459169/3819>
- Hirst, P., & Peters, R. S. (eds.). (1970). *The logic of education*. Routledge.
- 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 Latinoamericana (PEL)*, 51(1), 35-45. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25601>
- Kant, I. (1981). *La religión dentro de los límites de la mera razón* (2.a ed., F. Martínez Marzoa, trad.). Alianza Editorial.
- Niño, F. (2001). Educación y Humanismo. *Análisis, Revista Colombiana de Humanidades*, (65-66), 35-45.
- Platón. (2020). *Diálogos IV. República*. Gredos.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* (E. Marengo, trad.). Katz Editores.