

Formación y Bildung: Análisis de dos nociones convergentes en la filosofía de la educación de Antonio Millán-Puelles

Formation and Bildung: Analysis of Two Convergent Notions in Antonio Millán-Puelles' Philosophy of Education

RODOLFO MAURICIO BICOCCA
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad de Mendoza
bicoccam@logos.uncu.edu.ar

RESUMEN

Este escrito se propone indagar en la noción de formación en la filosofía de la educación de Millán-Puelles y estudiar las influencias recibidas de la filosofía clásica realista y de la tradición filosófica germana. Su campo de investigación se ha limitado a: 1) exponer los antecedentes filosóficos a partir de los que el autor elabora su teoría educativa, sintetizada en la noción de *formación*; 2) indicar los antecedentes de esta noción en el concepto de *Bildung*, propio de la tradición filosófico-pedagógica alemana; 3) señalar las relaciones que el autor establece entre ambas nociones.

Palabras Clave: A. Millán-Puelles, filosofía realista, formación, Bildung

ABSTRACT

The main purpose of this paper is to inquire into the concept of formation in Millán-Puelles' Philosophy of Education and its influences from both the Classical Realistic Philosophy and the Traditional German Philosophy. His field of investigation is limited to: 1) presentation of philosophical antecedents upon which the author elaborates his Philosophy of Education, synthesized in the notion of *formation*; 2) indicate the precedents of that notion in the concept of *Bildung*, which belongs to the tradition of German Philosophy of Education; 3) show the relations that the author makes between both notions.

Keywords: A. Millán-Puelles, Classical Realistic Philosophy, formation, Bildung

Introducción

La notable personalidad intelectual de Antonio Millán-Puelles, su ingente trabajo filosófico —en gran parte infravalorado— y la variada índole de sus publicaciones han hecho olvidar o, al menos, relegar a segundo plano su dedicación docente e investigadora a la filosofía de la educación durante un amplio periodo de su vida: 18 años (Altarejos Masota, 2005: 10). Efectivamente, el filósofo español fue catedrático de Filosofía de la Educación desde 1951 hasta 1969 en la Universidad Complutense de Madrid, donde desarrolló una notable tarea en esa disciplina.

Durante ese tiempo, tuvo la oportunidad de reflexionar extensamente sobre el fenómeno de la *educación humana*, elaborando una teoría original de la formación del hombre sobre los supuestos de una filosofía realista y asumiendo los aportes de la filosofía moderna y contemporánea. Como fruto de esta dedicación surge, en el año 1963, su libro *La formación de la personalidad humana*, varias veces reeditado. Asimismo, el autor publicó otros artículos en los que trata, desde diversas perspectivas, el problema de la educación.¹

El presente trabajo se propone efectuar una indagación en la filosofía de la educación de Millán-Puelles y establecer las diversas influencias que recibió, tanto de la filosofía clásica realista, cuanto de la tradición filosófica germana. En orden a tal objetivo, he limitado el campo de investigación a los siguientes puntos: *primero*, señalo los antecedentes filosóficos a partir de los cuales el autor elabora su teorización educativa y cómo esta queda sintetizada en la noción de *formación*; *en segundo término*, indico los antecedentes que presenta el concepto de *Bildung*,² acrisolado en la tradición filosófico-pedagógica alemana; *por fin*, manifiesto las conexiones entre ambas nociones que Millán-Puelles establece en su pensamiento filosófico-educativo.

¹ En estos escritos aparece el análisis de la cuestión antropológico-educativa reflexionada por el autor desde distintas aristas y poniendo en diálogo la tradición filosófica clásica realista con otras posturas filosóficas. Entre dichos trabajos se pueden citar: *Los límites de la educación en K. Jaspers* (1951); *But essentiel de l'éducation* (1959); *El dinamismo de la formación intelectual* (1963); *El sentido trascendente de la existencia y la educación* (1982); *La dignidad de la persona humana* (1966); *La estructura de la subjetividad* (1967); entre otros.

² La actualidad de la cuestión de la *Bildung* no es menor tanto en el ámbito educativo germano cuanto anglosajón. De esto da testimonio, por ejemplo, la *Journal of Philosophy of Education*, que destina un volumen entero —36: 3 del año 2002 y algunos artículos posteriores— a este crucial asunto de la filosofía de la educación.

1. La educación como «formación»

1.1. *Carácter coyuntural del tratamiento de la educación en Aristóteles y Tomás de Aquino*

Sobre los presupuestos de la filosofía de Aristóteles y Tomás de Aquino, Millán-Puelles elabora una teoría original de la educación. Esto es posible —y necesario— porque, generalmente, tanto Aristóteles³ cuanto Tomás de Aquino tratan sobre la educación del hombre al hilo de otras cuestiones filosóficas o teológicas, y no en forma directa y sistemática.

Tal apreciación se fundamenta en las siguientes razones, relativas sobre todo a Tomás de Aquino.

Primero: los textos tomistas tópicos respecto a la educación se encuentran en la cuestión 11^a del tratado *De Veritate* y en los artículos 1 y 2 de la cuestión 117 de la I parte de la *Summa Theologiae*; pero en ninguno de ellos aparece el término *educatio*.

Segundo: tampoco hallamos ningún término análogo que cubra todo el significado de *educatio*; y los términos relacionados, aunque parciales respecto a él, tales como *instructio* o *disciplina*, figuran sólo referidos a la posibilidad de la enseñanza o al quehacer del maestro, si bien en otros lugares Tomás de Aquino afirma que el protagonismo de los padres antecede al de los maestros.

Tercero: los primeros textos aludidos son los que han focalizado la reflexión pedagógica en Tomás de Aquino; y, sin embargo, no se justifican por la referencia a la educación, sino por el tratamiento de asuntos que sólo sesgada y remotamente pueden considerarse de índole pedagógica.

En concreto, el primer texto trata sobre la naturaleza de la verdad, y en la específica cuestión 11^a, sobre su enseñanza; de ahí el título de la cuestión: *De Magistro*.

Por su parte, la cuestión 117 estudia la acción del hombre; ante todo, analiza “si un hombre puede enseñar a otro, causando en él la ciencia” (artículo 1), y, en segundo lugar, “si un hombre puede ser enseñado por un ángel” (artículo 2).

³ Todo intento de reconstruir el pensamiento aristotélico sobre el problema de la educación viene condicionado por lagunas y vacíos claramente patentes en la obra del Estagirita. Dos géneros de limitaciones agravan especialmente la tarea. En primer lugar, la pérdida de tratados de trascendental importancia para esclarecer el pensamiento político de Aristóteles. En segundo lugar, las dificultades que presenta la interpretación del texto de la *Política*. Así, el pensamiento aristotélico acerca de la educación se encuentra afectado por discontinuidades e interferencias. Sus ideas pedagógicas se encuentran principalmente en la *Política* y en la *Ética a Nicómaco*, donde, sin embargo, queda incompleta su exposición. Cf. NAVAL, Concepción (1992): 41-42 y ss.

Por tanto, no es posible atribuir ninguna intencionalidad directamente pedagógica a Santo Tomás en estos lugares. Si su filosofar recae en la enseñanza, es a propósito del estudio de otros temas. Cabría, pues, sostener que las cuestiones educativas se reducen al tratamiento de algunos aspectos de la enseñanza que atraen su atención de modo circunstancial en su reflexión teológica y filosófica.

Por último, aunque los comentaristas —incluido Millán-Puelles— están plenamente de acuerdo en que existe una definición tomista de la educación, ésta también se encuentra elaborada al paso de otros asuntos (Altarejos Masota, 2005: 11-12).

1.2. Originalidad de Millán-Puelles: la educación como formación

Cabe afirmar, entonces, que hay ciertos elementos de la cuestión educativa que Tomás de Aquino no ha explicitado y desarrollado suficientemente. Cosa que permite a Millán-Puelles, siguiendo esta orientación general, profundizar en la cuestión pedagógica y realizar aportes originales en clave filosófica. Para llevar a término esta elaboración, el autor asume los presupuestos de la filosofía realista,⁴ pero considera que tanto la Filosofía cuanto la Pedagogía han avanzado en sus respectivas materias de estudio, lo que ha dado lugar a ulteriores descubrimientos, que es preciso reconocer y considerar para elaborar una adecuada teoría educativa.

En esta dirección, resultan reveladores la importancia y el significado que otorga al término *formación* en un sentido estrictamente pedagógico, término y acepción ajenos al pensamiento de los filósofos antes mencionados.

Por ejemplo, el término *formatio* aparece en los escritos de Tomás de Aquino 154 veces (Busa y asociados, 2005), con referencia mayoritaria a las creaturas. Pero su uso parece indicar actos concretos de la creación; por ejemplo: “tuvo lugar la *formación* del hombre del barro de la tierra” (*In III Sent.*, d. 3, q. 2, a. 2, arg. 4). Sólo una vez utiliza Santo Tomás dicho término para referirse a la génesis de las virtudes en el sentido de la *formación* de éstas, pero en un contexto netamente teológico-moral y no pedagógico: “las virtudes inferiores deben ser formadas por algunas virtudes superiores y no inmediatamente por la gracia”, *De Veritate*, q. 4, a. 5, (Altarejos Masota, 2005: 11).

Los argumentos hasta aquí señalados permiten afirmar que la noción de *formación*, en la connotación estrictamente pedagógica que le imprime, es un elemento clave y original de la filosofía de la educación de Millán-Puelles. El autor considera

⁴ Es pertinente señalar que A. Millán-Puelles, consciente y deliberadamente, se posiciona intelectualmente en el marco de esta tradición. Y, desde allí, elabora sus investigaciones antropológicas partiendo de la idea de hombre presentes en dicha filosofía. Esto es pertinente señalarlo porque, como se muestra en el trabajo, hay otras tradiciones filosóficas que influyeron en el pensamiento del autor.

que no hay inconveniente en designar la educación con la voz *formación*, ya que incluso en latín dicho término posee una acepción semejante. En este sentido, el diccionario latino de A. Blánquez Fraile atribuye a la voz latina *formatio, formationis*, las siguientes acepciones: *acción de formar, formación, confección, forma, configuración* (Blánquez Fraile, 1960: 728).

Por su parte, el diccionario de la Real Academia Española, en su más reciente edición, remite a la voz latina *formatio, formationis* y atribuye al término *formación* la «acción y efecto de formar»; y, entre las diversas acepciones que consigna, hace referencia a la geología, a la milicia, etc., pero en ningún momento y de ningún modo alude a la pedagogía (cfr. Voz “*formación*”, *Diccionario de la Lengua Española*, 2006: 1077).

De inmediato surge la pregunta: ¿de dónde toma Millán-Puelles la voz *formación* para designar la educación? Se intentará responder a esta cuestión en el próximo apartado.

2. La «Bildung» en la tradición filosófico-pedagógica alemana

2.1. Meister Eckhart

Al menos en parte, Millán-Puelles nutre su pensamiento filosófico del ámbito y la tradición filosófico-pedagógica germana. En esta tradición filosófico-educativa, las voces *Bildung* y *bilden* significan expresamente *formación* en sentido pedagógico, es decir: *educar, formar, modelar educativoamente*. En semejante contexto, el objeto de la filosofía de la educación, filosofía práctica, es la *Bildung*: esto es, la configuración psíquico-moral de la persona, el autodesarrollo del espíritu. Como señala W. Böhm “la palabra *Bildung* refiere, por una parte, a *Bild* —imagen— y, por otra, a *ung*, que designa a la vez proceso y resultado [...], que con el idealismo filosófico asume un sentido de autocreación” (Böhm, 1988).

El origen de la *Bildung* se remonta a la mística tardomedieval y, más en concreto, a *Meister Eckhart*: este vincula la teología de la *imago Dei* con la doctrina neoplatónica de la emanación y reintegración, junto con el concepto de *forma* latino. Supone una actividad de Dios, que consiste en revelarse formando el alma del hombre y el hacer presente a Dios como aporte humano (Rebok, 2008: 181).

El *Meister Eckhart* es una figura clave en la génesis del acontecimiento de la *Bildung*. En su comentario al evangelio de San Juan, aparece la acción del Espíritu (Santo) en busca de su habitáculo en el alma humana. Escribe Juan: “El Espíritu Santo que el Padre enviará en mi nombre os lo enseñará todo y os recordará todo lo que yo os he dicho” (Jn 14, 26). La condición humana, tan propensa a la oscuridad y al olvido, se hace capaz de recordar gracias a la inhabitación del Espíritu. La *imago Dei*,

reactualizada por el Espíritu, cambia y configura la relación Dios-hombre. Pero la *imagen*, para Eckhart, no es una representación, sino el *ser* del hombre mismo, que no difiere del ser de Dios (Rebok, 2008: 181).

Los elementos antes mencionados se observan en la riqueza de las modulaciones que el verbo *bilden* presenta en la obra de Eckhart: *inbilden*, *inerbilden*, *wiederbilden*, *überbilden*. Las dos primeras nociones equivalen etimológicamente a nuestro “i[n]-maginar”, producir una imagen en la interioridad. “*Wiederbilden*” quiere decir “volver a formar”, “*überbilden*” es un “sobreformatar” y “transformar”, tarea cumplida por el espíritu como un camino de perfección. Insta una verdadera *Kehre*, “conversión” o “viraje”, en la que el Espíritu divino es lo disponente e inhabitante. Su obrar sugiere, inclina, inspira y enseña (Ruta, 2006: 134).

2.2. *Continuadores en la tradición germánica*

En siglos posteriores, el poder formador y conformador pasa a ser la posibilidad más genuina de la subjetividad bajo el influjo del *arte clásico* y *romántico* alemán, con su fundamento en el *idealismo*. En sentido estricto, la *Bildung* es la moderna heredera de la *paideia* griega en la etapa histórica que va desde el 1770 a 1840 (Rebok, 2008: 182).

Desde ahí, la *Bildung* pasa al ámbito educativo, en la Alemania de la segunda mitad del siglo pasado, de la mano de los creadores de la Pedagogía como disciplina científica. La *Bildung* —*formación*— fue el centro de las principales discusiones pedagógicas y filosófico-educativas en el ámbito alemán, desde los grandes fundadores de la Pedagogía como “ciencia del espíritu” —Herder, Herbart, Schleiermacher, von Humboldt— hasta la llamada pedagogía “no afirmativa” (*Nicht-affirmative Pädagogik*), derivada de la Escuela de Frankfurt, y cuyo principal representante actual en Alemania es D. Benner (Barrio Maestre, 2004: 204-205).

Se pueden señalar en esta tradición educativa dos vertientes pedagógicas claves. La primera se remonta al comienzo del siglo XIX, con Johann Friedrich Herbart (1776-1841) y su pedagogía científica. La segunda, a fines del mismo siglo, con el pensamiento filosófico-historicista de Wilhelm Dilthey (1833-1911), E. Spranger (1882-1963), H. Nohl (1879-1960) y W. Flitner (1889-1990), entre los más representativos (cfr. Böhm, 1988).

Para J. F. Herbart la pedagogía es ciencia en cuanto se apoya en la ética y en la psicología; la primera suministra los fines de la educación, y la segunda muestra los medios y las posibles dificultades en el proceso educativo.

Por su parte, la segunda línea —de inspiración romántica— remite a la pedagogía de Friedrich Danill Ernst Schleiermacher (1768-1834). A fines del siglo XIX

y durante la primera mitad del XX, esta corriente de pensamiento dio lugar a la concepción de la pedagogía como *ciencia del espíritu*, cuya influencia y predominio fue importante en Alemania, y en todo el mundo, hasta las décadas de los '60 y '70.

Así, en lo profundo del debate alemán sobre la educación se encuentra la noción de *formación*, que es el modo auténticamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Esta idea aparece de manera explícita, aunque con matices distintos, en el pensamiento de I. Kant y G. W. Hegel.

I. Kant entiende que recibimos una *naturaleza (Natur)* en estado bruto, a la que hemos de dar forma humana. Al igual que el hombre está llamado a domesticar un entorno natural que muchas veces le es hostil, también ha de llegar a dominarse a sí mismo, lo cual no puede hacer sin la ayuda ajena, que en los primeros años de la vida adopta la forma de la *disciplina (Disziplin)*. La educación *física* es, por tanto, la manera que tenemos de domeñar una naturaleza que difícilmente se deja someter, pero que hemos de controlar para poder disponer de ella. Cuando lo hemos conseguido, al menos en el sentido de superar los puros reflejos egoístas propios de los animales, no es que hayamos dado forma a lo informe, sino que ya somos libres de la naturaleza, no dependemos de ella, y comienza propiamente la educación *moral*, la vertiente más humana de la educación, referida concretamente a la *libertad (Freiheit)*. En otras palabras, la educación confiere al hombre la capacidad de disponer libremente de sí mismo, pero eso no le corresponde por naturaleza sino que es algo que ha de ganar. De ahí que I. Kant entienda la educación como la *humanización del hombre (Menschenwerdung des Menschen)* (Barrio Maestre, 2004: 205).

Por su parte, G. W. Hegel entiende la *formación* como el modo humano de dar forma a disposiciones y capacidades naturales del hombre, pero esto se efectúa principalmente a través del trabajo. Entendido dialécticamente, y gracias al trabajo, el espíritu debe desplazar la primera naturaleza hasta superarla, lo cual tiene lugar conformándose dentro de ella para después alienarse, haciéndose general en lo objetivo. Construyendo cosas, dándoles forma, el hombre se modela a sí mismo. Así, en sentido hegeliano, la formación es *autoformación (Selbstbildung)*: el espíritu subjetivo se aliena en lo objetivo (cultura) para retornar sobre sí mismo en un estadio evolutivamente superior. El hombre se gana a sí mismo con la formación; ésta se constituye como un ascenso a la generalidad, que inhibe la particularidad de los deseos, la inmediatez de los apetitos, la subjetiva vanidad de las sensaciones y la arbitrariedad del gusto. La educación es concebida al modo de la ascética platónica: análogamente a como el alma ha de liberarse de las condiciones limitadoras de la caverna, la primera naturaleza animal va siendo sustituida por otra segunda espiritual o moral, que purifica a la primera de su grosería e incultura (cfr. Barrio Maestre, 2004: 206).

Muy similar es lo que opinan Goethe y Herder respecto de la educación: así como el artista debe forjar una obra de arte para que a través de ella pueda transmitirse un mensaje, también el hombre debe esculpir su propia animalidad por entero, utilizando cierta violencia. En líneas generales, casi todos los autores que se han ocupado de la *teoría de la formación (Bildungstheorie)* han secundado los planteos mencionados.

Contra esto se manifiesta D. Benner, para quien es necesario transformar la determinación social en determinación práctica (autodeterminación, autonomía). Desde una posición cercana a la llamada Teoría Crítica, de origen frankfurtiano —*Emanzipationslehre*—, D. Benner propone que la asunción de lo convencional perpetúa y reproduce las deficiencias de cuya superación el planteamiento dialéctico parecía presumir; éste incurre en un espejismo que preserva de toda crítica y reforma. Según este autor, hace falta conciliar el principio constitutivo del aprendizaje humano —su teleológicamente indeterminada *maleabilidad*—, así como la idea de una relación no jerárquica entre trabajo, pedagogía, ética, política, arte y religión, por una parte, con la concepción kantiana de un orden teleológico de la naturaleza, por otra, de manera que se reconozca y acepte la diferencia entre la naturaleza como “cosa en sí” y su sometimiento a la razón y al dominio del hombre, no en el nivel de la reflexión metafísica, sino en el de la concreta intervención transformadora de tal naturaleza (Benner, 1990).

3. La formación —Bildung— en la filosofía de la educación de Millán-Puelles

Al relacionar estos antecedentes teóricos con el pensamiento filosófico-educativo de A. Millán-Puelles, se advierte que éste toma la voz *formación —Bildung—*, acrisolada en el pensamiento educativo alemán, y la integra en una tradición filosófico-educativa clásico realista. Esto le lleva a asumir los aportes que enriquecen la noción de *formación* en el ámbito pedagógico germano y sumarlos a los descubrimientos y verdades sobre el hombre y su educación presentes en la tradición de pensamiento desde la que él mismo reflexiona.

No es algo extraño, si tenemos en cuenta la formación clásica recibida por Millán-Puelles, que antes mencioné. Además, ya dije que el filósofo español fue disciplinado estudioso de la filosofía alemana en general, y en particular de la de E. Husserl y N. Hartmann, de quienes tomó tanto su método fenomenológico cuanto sus aportes filosóficos, para integrarlos armoniosamente en la tradición clásica.

En cualquier caso, debemos responder a esta pregunta: ¿qué *significado* adquiere el concepto *formación* en el contexto de la filosofía de la educación formulada por Millán-Puelles? La significación decididamente pedagógica con la cual el filósofo español connota esta noción es uno de los aspectos originales de su filosofía de la

educación y carece de antecedentes nocionales que lo reemplacen. En esta dirección el autor afirma:

El sentido de la formación en el ámbito pedagógico constituye una cierta modalidad específica de la formación universalmente considerada. [...] La *forma*, en su acepción filosófica estricta, representa “lo que hace que algo sea lo que es” (*quod dat esse rei*), por lo que en su caso se contrapone a la de materia, ya que ésta expresa el elemento, indiferenciado de por sí, al que la forma determina y configura.⁵

En su acepción filosófica, el término *formación* se refiere a la *forma* de algo, la cual se expresa como *aquello que hace que algo sea lo que es*. La *forma* se distingue de la materia, que es principio de indeterminación. Entre ambas existe una relación recíproca: la *forma* y la *materia* se comportan como la *determinación* y lo *determinable*, como la *perfección* y lo *perfectible* y, en cierto sentido, como el *acto* y la *potencia*. En el ámbito de la filosofía de la educación de Millán-Puelles, la *formación*, pedagógicamente entendida, viene a actualizar aquellas potencialidades implícitamente existentes en la singularidad de cada persona.

La formación se nos presenta, así, como actividad productiva, cual una *educción*, cual la extracción de una forma que, de estar en potencia en la materia, pasa a hallarse presente y actualizada en ésta.⁶

Respecto del compuesto, la *forma* es el coprincipio entitativo por el que el todo se especifica o determina; respecto de la materia, es aquello por la que ésta se actualiza. La *forma* puede ser sustancial o accidental. La primera determina original y primariamente a un ser y configura su esencia. Por el contrario, las formas accidentales son actos segundos; es decir, todas las determinaciones que ya suponen una sustancia constituida. Como consecuencia, la *formación* en el hombre es necesariamente un conjunto de formas accidentales que hacen de él un *ser formado*. En otras palabras, pedagógicamente entendida, la formación es para la persona humana una especie de *sobreformación*, que la afecta desarrollándola y mejorándola en cuanto tal.

La *formación* se sitúa, pues, en el ámbito de las *formas accidentales*. Además, en cuanto efecto de la acción o influjo de un ser sobre otro que ya posee una forma preyacente, pero no del todo actualizada —en este caso la *naturaleza humana*—, constituye la promoción y manifestación de las virtualidades internas del propio ser del hombre. Con otras palabras: la riqueza de la *potencialidad* de cualquier ser humano puede ser actualizada a lo largo de toda la vida. De esta manera, *formación* no es sino *dar forma* a lo que, en cierto sentido, es *informe*; o, si se prefiere, consiste en integrar

⁵ MILLÁN-PUELLES, Antonio (1974) Voz: *Formación*; en *Diccionario de Pedagogía Labor*, Tomo I, A-F, Labor S.A., Barcelona, p. 430.

⁶ *Ib.*, p. 431.

una *nueva forma* subsecuente en lo inicialmente *ya formado*. Nos encontramos, sin duda, frente a una acción perfectiva.

En esta dirección, afirma Millán-Puelles:

La idea de formación entra en el ámbito de la educación a través del concepto de *formación humana*. Sólo ésta interesa de una manera específica para la esfera pedagógica.⁷

En un sentido más restringido, la formación es humana tanto por ser el hombre su sujeto, cuanto por referirse, dentro del hombre mismo, a los aspectos y dimensiones más específicos de él. Ocurre aquí lo mismo que en el campo de la Ética, y que los filósofos han caracterizado al distinguir entre los *actos del hombre* y *actos humanos*. Ambas especies de actos coinciden en tener al hombre por substancia o sujeto; pero los actos propiamente humanos suponen el uso efectivo de la libertad.⁸

Así, para que la *formación* pueda ser auténticamente *humana* y relacionarse directamente con la mejora del hombre, tiene que atender a las notas que caracterizan y diferencian esencialmente al ser humano y su vida. A partir de la analogía con la ética, Millán-Puelles muestra que en la educación cabe afirmar que la *formación* incluye necesariamente actos que implican el ejercicio del libre arbitrio humano, es decir: se encuentra presente en ellos una *intencionalidad*.⁹

Hay que agregar que la *formación* implica tanto una *tarea* como un *rendimiento*. La dimensión de *tarea* es la recogida en el primer significado del término: dar forma a una cosa. La dimensión de *rendimiento* se pone de manifiesto cuando se entiende por formación el resultado de tal proceso, el logro de la forma más perfecta que a tal cosa o persona le conviene. Esta segunda dimensión nos abre el camino para aquel sentido restrictivo de la palabra formación que más nos interesa. La forma perfecta puede lograrse en las cosas como fruto del esfuerzo heterónimo del artista. Pero en el hombre la forma perfecta no puede adquirirse sin la autónoma colaboración del sujeto en cuestión, quien, mediante un dominio de sí, procura la posesión de tal forma (Ibáñez Martín, 1975: 22). En este sentido, Millán-Puelles sostiene:

Esta connotación de la libertad, que la formación humana lleva inscrita en su propio carácter específico, no significa la exclusión de toda norma ética ni la negación de todo auxilio por parte de nuestro prójimo. Una tal formación es, en primer lugar, materia ampliamente regulable por los preceptos morales, y no sólo por los que se establecen en la Ética filosófica, sino también por los que determina la Teología moral. Ambos son susceptibles de libre aceptación.

⁷ MILLÁN-PUELLES, ANTONIO (1974) *Voz: Formación*, p. 431.

⁸ *Ib.*

⁹ Esto implica considerar a la educación como una *acción práctica* y, por lo tanto, inscrita en la filosofía práctica, único ámbito en el que puede reencontrar su pleno sentido humano. Y, si esto es así, no tiene lugar entonces sostener una supuesta *neutralidad educativa* respecto del mundo de los *valores morales* y de las *normas éticas*, ya que la educación, en cuanto acción práctica, es también *acción ética*, y por lo tanto orientada hacia lo valioso a través de un necesario juicio práctico, es decir: el juicio prudente.

Y, en segundo lugar, esa autoformación tampoco es incompatible con el auxilio de otras personas, en la medida que éste sea libremente admitido.¹⁰

En un sentido semejante, O. Willmann subraya la distinción entre formación y educación, argumentando, entre otras razones, que la primera se prolonga a lo largo de toda la vida y se diferencia de la segunda, en cuanto que ésta termina con la madurez de la razón (cfr. Willmann, 1946). El término *formación* es una noción que la Pedagogía asume en la medida en que es *formación humana* o, lo que es lo mismo, *formación del hombre*.

Conforme a los matices antes señalados, Millán-Puelles utiliza la noción de *formación* para significar aquel proceso que permite al hombre adquirir libremente nuevas formas perfectivas, lo cual se extiende a lo largo de toda su existencia y se encuentra más allá de los límites de la educación puramente escolar o formal.

A lo indicado hay que agregar dos aspectos relevantes del planteamiento de Millán-Puelles. Por una parte, la necesidad de un *paradigma* o *modelo* hacia el cual orientar el proceso formativo; y, por otra, la importancia que en él poseen tanto la heteroeducación cuanto la autoeducación. Afirma el autor:

El concepto más clásico de “forma” es el de un acto o determinación que recae sobre algo indeterminado o potencial. La voz alemana *Bildung* muestra explícitamente esto, *Bild* es, en general, el modelo o la muestra —en términos filosóficos, la causa ejemplar— a que la *Bildung* apunta.¹¹

La *Bild* —forma— a la que se refiere el autor en el ámbito educativo, designa los *modelos* o *referentes* a los que debe mirar y dirigirse la formación humana. Esos *modelos* o *arquetipos*, que orientan el aprendizaje, deben estar tanto en la visión del educador como en la del educando; en el primero, a fin de encaminar adecuadamente la *Bildung* o *formación*, y en el segundo, a fin de autodirigirse libre y deliberadamente hacia su plenitud.

Aquí reside la posibilidad de una dimensión formativa estricta de la Pedagogía: en el plano del cuidado por el prójimo, de la solicitud por su cabal formación humana. La esfera íntegra de la Pedagogía se nos revela, así, como una organización sistemática y eficaz de la solicitud por el prójimo, en lo que atañe a los medios coadyuvantes a que su formación personal resulte una verdadera y auténtica formación. Y el pedagogo mismo, en su más noble sentido, se nos aparece entonces como el hombre que asiste, de una manera activa, metódicamente articulada, a la vida de los demás.¹²

Según el autor, la pedagogía tiene su acción práctica concreta en el *cuidado por el prójimo* y debe poner a su servicio todos los medios necesarios para que éste pueda

¹⁰ MILLÁN-PUELLES, Antonio (1974) *Voz Formación*, o. c. p. 431.

¹¹ MILLÁN-PUELLES, Antonio (1963) *El dinamismo de la formación intelectual*, Atlántida, v. 1, n° 1, p. 51.

¹² MILLÁN-PUELLES, Antonio (1974) *Voz Formación*, o. c. p. 431.

llevar adelante desde sí mismo y libremente su proceso formativo. Y el educador es la persona que a través de su *solicitud* puede auxiliar y secundar la libre autoformación del educando, respetando su propia originalidad y libre iniciativa psicológica. Esta formación tiene en el dinamismo psíquico del educando, un cierto crecimiento sinérgico entre dependencia e independencia. En las primeras etapas educativas prima la dependencia, donde se acentúa más el acompañamiento, pero a medida que se avanza, el educando adquiere cada vez mayor autonomía y capacidad de autodeterminación.

Pese a ser inexcusablemente personal, la formación reclama el auxilio y el apoyo de otras personas; de hecho, este auxilio se muestra imprescindible para el hombre. De igual manera, la autoformación no sólo es posible para el ser humano sino también necesaria y en ocasiones exigible. Hay que recordar aquí el carácter insustituible de la formación como *tarea por realizar*.¹³ De ahí que sostenga Millán-Puelles:

Como objeto de la pedagogía, la formación implica la coexistencia de la autonomía de su sujeto propio y la eficacia del sujeto coadyuvante. Tal coexistencia y mutua tensión no ha de interpretarse, en el orden genético, como si ambas subjetividades influyeran en idéntica medida en el proceso formativo. Este es, esencialmente, autoformación”.¹⁴

El parecer del autor respecto al carácter netamente personal de la *formación* es rotundo, ya que ésta, en sentido estricto, es propiamente *autoformación*. El motivo no puede estar más claro: el proceso de formación *humana* requiere que el educando participe activa e intencionalmente en la concientización y asunción de su propia mejora en cuanto persona humana. Esta idea es genialmente sintetizada en las siguientes palabras:

No puede discutirse que la formación es, en definitiva, asunto de cada cual, y que, como gráficamente dice Haeblerlin: “nadie la puede hacer por otro”, esto es: sustituyéndolo como sujeto de ella.¹⁵

En el autor estudiado, el carácter *personal* propio de la formación humana tiene dos implicaciones: de una parte, la necesidad del educando de ser auxiliado y promovido en dicha tarea; y, de otra, la libre aceptación de tal ayuda por parte del educando. Esto supone una apertura psicológica y una cierta *docilidad* de la persona en proceso educativo para dejarse auxiliar y orientar en dicha experiencia de vida. Sin esta apertura psicológica, todo auxilio que se quiera brindar será infructuoso o desoído, lo cual requiere del educador una necesaria perspicacia y prudencia.

¹³ Bajo este concepto Millán-Puelles remarca tanto el condición *creatural* cuanto el *inacabamiento* ontológico de la naturaleza humana. Esto es: la vida le ha sido dada al hombre pero no completa sino como *tarea por completar* a través del uso de sus capacidades.

¹⁴ MILLÁN-PUELLES, Antonio (1974) *Voz Formación*, o. c. p. 431.

¹⁵ *Ib.*

Conclusiones

En la filosofía de la educación de Millán-Puelles, la acción educativa es una acción humana que se enmarca en algo que más amplio que ella misma, que es el *ámbito del sentido*: pues el obrar humano siempre busca, conscientemente o no, un *sentido* o un *significado* en lo que hace, porque el hombre es esencialmente un *ser de sentido*. Sólo en este *ámbito*, la educación adquiere plenitud de significado, que no es arbitrario, sino que tiene su núcleo esencial inscrito en la misma naturaleza humana.

Para Millán-Puelles, la naturaleza es el sustrato primigenio que prefigura lo que el hombre debe ser y sobre el que debe actuar toda la intencionalidad educativa. Así, cabe distinguir una dimensión dada, la naturaleza, y otra, construida o autoconstruida, la cultural, que tiende a desarrollar a la primera.

El filósofo español expresa esta idea a través de la noción de *formación*, la cual no tiene precedentes pedagógicos en el lenguaje español, como quedó indicado al inicio del trabajo. El autor nutre dicha noción, por una parte, de la tradición filosófica clásica realista, postura desde la cual él filosofa, y, por otra, con los aportes encontrados en la reflexión filosófico-pedagógica germana, donde la voz *Bildung* sintetiza tanto el proceso cuanto el ideal educativo que se busca alcanzar con la educación.

La *formación* se presenta ante todo como un camino *personal e insustituible de libre autoformación*, pero que requiere de un necesario auxilio externo y de un *modelo o paradigma* hacia el cual orientar y orientarse. La acción práctica concreta que, en el pensamiento filosófico educativo del autor, expresa esta labor queda sintetizada en el *cuidado por prójimo*.

Bibliografía

- ALTAREJOS MASOTA, FRANCISCO: (2005) "Antonio Millán-Puelles, filósofo de la educación"; en *Estudios sobre Educación*, nº 9, pp. 9-30.
- BARRIO MAESTRE, JOSÉ MARÍA: (2004) *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp.
- BENNER, D.: (1990) "Las teorías de la formación. Introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y el pensamiento pedagógico"; en *Revista de Educación*, nº 292, mayo-agosto, pp. 7-36.
- BLÁNQUEZ FRAILE, A. (1960) *Diccionario Latín – Español*. Barcelona: Sopena.
- BÖHM, W. (1988) Il concetto de pedagogia nella cultura tedesca; en *Il concetto di pedagogia ed educazione nelle diverse aree culturali*. Pisa: Giardini.

- Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española, Espasa Calpe, 22ª ed., Tomo I, Buenos Aires, 2006.
- MILLÁN-PUELLES, Antonio: (1951) “Los límites de la educación en K. Jaspers”; en *Revista Española de Pedagogía*, año IX, julio-septiembre, pp. 439-452.
- MILLÁN-PUELLES, Antonio: (1961) *La síntesis humana de naturaleza y libertad*. Madrid: Ateneo.
- MILLÁN-PUELLES, Antonio: (1963) “El dinamismo de la formación intelectual”; en *Atlántida*, v. 1, nº 1, pp. 51-58.
- MILLÁN-PUELLES, Antonio: (1974) *Voz: Formación*, Diccionario de Pedagogía Labor, Tomo I, A-F, Labor S.A., Barcelona, pp. 429-433.
- MILLÁN-PUELLES, Antonio *et alii*: (1976) *Teoría de la Educación (Filosofía de la Educación)*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.
- MILLÁN-PUELLES, Antonio: (1982) “El sentido trascendente de la existencia y la educación”; en *Revista Española de Pedagogía*, nº 158, pp. 57-60.
- MILLÁN-PUELLES, Antonio: (1999) *Ética y realismo*. Madrid: Rialp.
- NAVAL, Concepción: (1992) *Educación, Retórica y Poética. Tratado de la Educación en Aristóteles*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- NAVAL, Concepción: (1994) “Sobre la noción de formación”; en *Anuario Filosófico*, pp. 613-624.
- REBOK, María Gabriela: (2008) “Educación o la dimensión inquietante de la filosofía”; en María del Milagro Casalla y Mario Casalla (comp.) *Pensar la educación. Encuentros y desencuentros*, Buenos Aires: Altamira, pp. 179-197.
- RUTA, Carlos: (2006) “El olvido de toda esperanza”: Meister Eckhart y Michel Henry; en Carlos Ruta (comp.): *El Maestro Eckhart en diálogo. Entre sombra y ser*. Buenos Aires: Baudino-Universidad de San Martín, pp. 134-145.
- TOMÁS DE AQUINO: *Suma Teológica*, Madrid: BAC, 1961.
- TOMÁS DE AQUINO: *Quaestiones Disputatae*, Roma: Marietti, 1949.