



# REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 2, Número 3  
Julio-Septiembre 2025

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, [www.omniscens.com](http://www.omniscens.com)

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 3  
julio-septiembre 2025

Publicación trimestral  
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com)

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.



9773061781003

---

### Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 2, Núm. 3, julio-septiembre 2025, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, [admin@omniscens.com](mailto:admin@omniscens.com), Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 julio 2025.



**Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias**

**Volumen 2, Número 3, 2025, julio-septiembre**

**DOI: <https://doi.org/10.71112/z3mczr04>**

**LA FORMACIÓN COMO PROCESO DE CONSTRUIRSE A SÍ MISMO**

**FORMATION AS A PROCESS OF SELF-CONSTRUCTION**

**Araceli Narváez Flórez**

**Colombia**

## La formación como proceso de construirse a sí mismo

### Formation as a process of self-construction

Araceli Narváez Flórez

[aranarv@gmail.com](mailto:aranarv@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0005-7232-5079>

Universidad San Buenaventura Cali

Colombia

### RESUMEN

Esta reflexión desarrolla una deliberación teórica crítica sobre los sentidos de la educación en contextos escolares contemporáneos. Se cuestiona la concepción dominante que reduce la educación a un proceso de acumulación de saberes funcionales y de adaptación a un orden social predeterminado, típicamente orientado por lógicas neoliberales de producción y empleabilidad. En contraposición, se propone comprender la educación como un proceso formativo en el que lo que se constituye no es un sujeto funcional, sino una subjetividad, un proyecto vital. La formación como construcción de sí supone afirmar la autonomía, la emancipación, la capacidad de agencia y el libre desarrollo del proyecto de vida, abriendo paso a prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad, la pluralidad, la justicia y la igualdad. El ensayo aquí presentado articula nociones como Bildung, experiencia, narrativa y figura de sí, para proponer un marco interpretativo alternativo sobre la función formativa de la escuela.

**Palabras clave:** educación y sociedad; formación del sujeto; identidad cultural; narrativas educativas; educación hegemónica

## ABSTRACT

This article develops a critical theoretical reflection on the meanings of education in contemporary school contexts. It questions the dominant conception that reduces education to a process of accumulating functional knowledge and adapting to a predetermined social order, typically guided by neoliberal logics of production and employability. In contrast, it proposes understanding education as a formative process in which what is constituted is not a functional subject but a subjectivity—a life project. Formation as self-construction entails affirming autonomy, emancipation, agency, and the free development of one's life project, paving the way for pedagogical practices that acknowledge diversity, plurality, justice, and equality. The article brings together notions such as Bildung, experience, narrative, and selfhood to propose an alternative interpretive framework for the formative function of the school.

**Keywords:** education and society; student development; cultural identity; educational narratives; hegemonic education.

Recibido: 11 de agosto 2025 | Aceptado: 5 de septiembre 2025

## INTRODUCCIÓN

Comprender la educación como formación y no como simple adaptación o adquisición técnica requiere atender a los procesos mediante los cuales los sujetos se constituyen a sí mismos en relación con su experiencia, su historia y su proyección vital. En este horizonte, la narración se revela como un dispositivo central de la formación, pues es a través del relato que los individuos organizan su biografía, atribuyen sentido a sus vivencias y conforman una figura de sí reconocible ante los otros y ante sí mismos. Lejos de ser un mero ejercicio de expresión, narrar es un acto formativo: una práctica mediante la cual el sujeto se afirma se interroga y se transforma. Las figuras de sí, tal como las propone Delory-Momberger (2014), condensan este

proceso, al dar forma narrativa a las identidades en tránsito que emergen en contextos de tensión, exclusión o apertura. Así, la formación como construcción de sí se articula con la capacidad narrativa para dar cuenta de la experiencia vivida y para reinventar el lugar que se ocupa en el mundo, más allá de los guiones normativos que propone la escuela neoliberal.

En las reflexiones actuales sobre la formación en contextos escolares, diversos estudios han comenzado a recuperar el valor de la experiencia como núcleo vital del proceso educativo. Ramírez-Cabanzo (2024) propone una mirada onto-epistemológica que resalta cómo la sistematización de experiencias pedagógicas permite a los estudiantes articular vivencias que usualmente son invisibilizadas por los discursos escolares hegemónicos. En esta línea, Leite Méndez y Rivas Flores (2023) defienden el uso de narrativas como vía para reapropiarse del saber escolar desde los márgenes, creando aprendizajes no prescritos que reconocen las diferencias. Suárez (2022), por su parte, muestra cómo la documentación narrativa puede emplearse como herramienta pedagógica para interpelar el orden escolar dominante, haciendo visible el sentido vivido de la experiencia.

En otro enfoque, García y Oliveira (2023) exploran cómo el involucramiento de estudiantes de enseñanza media en procesos de investigación pedagógica potencia su capacidad reflexiva, generando apropiaciones subjetivas del saber. Finalmente, García Negroni (2018) plantea que narrar lo vivido en la escuela es en sí mismo un acto de formación, que permite a los sujetos conectar su historia personal con sus proyecciones vitales.

En los discursos educativos contemporáneos, el bienestar estudiantil ha sido progresivamente incorporado como un indicador deseable dentro de los sistemas escolares (Seligman 2017; Arguís Rey et al. 2011). Sin embargo, esta incorporación se ha dado, en muchos casos, bajo una lógica funcional al modelo neoliberal, en el que el bienestar se concibe como una variable gestionable que favorece el rendimiento académico, la adaptación social y la eficiencia institucional (Cabanás Díaz 2013; Cabanas 2018; Sorondo 2019; Abramowski y

Sorondo 2023). En este marco, la educación tiende a reducirse a un proceso de acumulación de saberes instrumentales y de preparación para el mercado laboral, dejando de lado su dimensión formativa, subjetiva y emancipadora. Se promueve así una idea de estudiante útil, productivo y emocionalmente regulado, pero no necesariamente autónomo, crítico ni realizado en su proyecto de vida (Han 2015).

Esta reflexión parte de la convicción de que no puede haber bienestar real en la escuela si se anula la autonomía del sujeto, si se silencia su voz (De Sousa Santos 2014), si se invisibiliza su identidad y si se subordina su existencia a los fines de un sistema que lo instrumentaliza (Freire 2005). Frente a esa perspectiva adaptativa, se propone una comprensión de la educación como formación, entendida como construcción de sí. Formarse no es ajustarse a un perfil ni responder a estándares de desempeño, hace referencia a desplegar un proceso vital en el que se articula la experiencia, la palabra propia y la posibilidad de proyectarse éticamente en el mundo. En este sentido, el bienestar no es una meta externa ni un estado psicológico aislado, es el resultado de un proceso en el que el sujeto se constituye como tal: singular, plural, situado y con derecho a una vida significativa.

La estructura del texto se organiza en cuatro apartados: primero, se fundamenta la noción de formación como construcción de sí; segundo, se examina la construcción de las figuras de sí a través de la narración; tercero, se analiza la construcción de la identidad en el proceso formativo; finalmente, se presentan las conclusiones, donde se aboga por una pedagogía que reconozca la pluralidad, la justicia y el derecho a una vida significativa en la escuela.

El texto se deriva de una investigación doctoral en curso sobre la resignificación de la felicidad en la escuela, con un enfoque metodológico cualitativo-narrativo. Aunque se presenta como una reflexión teórica, está nutrido por el trabajo empírico realizado en una institución pública de educación media en Colombia.

## DESARROLLO

### La experiencia como base de la construcción de sí

En primer lugar, vamos a explicar la formación como construcción de sí a partir del concepto de Bildung. Se trata de un concepto central en la tradición filosófica alemana que designa un proceso de formación humana integral, en el que el sujeto no únicamente adquiere conocimientos, se transforma a sí mismo a través de la experiencia, la reflexión y la apertura al mundo. Para Hegel (2007, 144), Bildung es el movimiento dialéctico mediante el cual el sujeto se forma en relación con la alteridad: “la educación es el paso de la conciencia ingenua a la conciencia reflexiva de sí y del mundo”. Es, por tanto, una mediación entre lo particular y lo universal, donde el individuo se humaniza al participar de la cultura y de la historia.

Para Horlacher (2014), La Bildung se entiende como un proceso que articula interioridad, reflexión y autoconstrucción, muy cercano a la idea de formación como producción de subjetividad. En este sentido, Bildung no equivale a instrucción ni a acumulación de saberes, más bien se refiere a un cultivo del propio ser (Selbstbildung), en donde la educación se concibe como un proceso, en un sentido amplio, que involucra la razón, el sentimiento y la belleza como un producto de la imaginación creativa.

Herder, citado por Horlacher (2014), plantea la Bildung vinculada con el despertar de sensaciones que permiten orientar la acción ética y transformadora a través de la autoformación, porque la formación verdadera no se puede dar por constreñimientos externos, debe provenir de un deseo de superación íntimo, se trata de una avidez de perfeccionamiento que nace de la propia reflexión y solo así cobra sentido. De esta forma la Bildung se separa de una noción de educación en tanto conocimiento; para describirse como una autocomprensión estética con una pretensión de verdad y bondad (p 38).

En este marco, la formación es lo opuesto a una educación mecánica y funcional al orden existente, porque crea un sujeto capaz de interrogarse, narrarse y transformarse; lo cual

abre posibilidades para pensar la formación en términos ético-estéticos, antes que utilitaristas: “una persona es educada en la medida que, a través de la enseñanza y la instrucción, desarrolla sus cualidades humanas hasta convertirse en una forma individual que representa de un modo puro y pleno al ser humano y al ser mental/espiritual” (Paulsen, 1903, p. 66, como se citó en Horlacher 2014).

La escuela de Frankfurt valoró esta formación como construcción de la autonomía, sin embargo, su intención fue subrayar igualmente, el carácter político de la Bildung; al entenderla como un proceso de liberación frente a estructuras de dominación y dependencia, que son el resultado de una toma de conciencia crítica que permite a los sujetos liberarse de modelos impuestos, y ganar su emancipación frente a expectativas sociales alienantes; entonces la Bildung es la capacidad de resistir, a lo que Adorno llamaría “estructuras de poder ilegítimo”. En este horizonte de entendimiento, la formación implicaría volverse, en palabras de Horkheimer un “experto de sí mismo”, capaz de habitar el mundo desde el juicio, la lucidez y la no dependencia de apariencias o dogmas.

En este sentido, la Bildung se presenta como un dispositivo teórico que interpela las condiciones ideológicas bajo las cuales se configura la experiencia escolar, y permite pensar la formación como una posibilidad de perfeccionamiento, de mejoramiento interno que nace de la propia reflexividad, lo que transforma la educación entendida como una forma de producción histórica y política del sujeto (Foucault, 1982) a un proceso de afirmación de la autonomía. Desde esta perspectiva, educar puede significar desnaturalizar lo dado, problematizar las formas impuestas de ser sujeto y abrir posibilidades de autoconstrucción y reexistencia, que es precisamente lo que la investigación pretende lograr con el concepto de felicidad.

### **El proceso de construcción**

El trabajo de Christine Delory-Momberger se sitúa en la intersección entre la educación, la autobiografía, la investigación narrativa y la filosofía del sujeto. Su interés central es

comprender cómo se constituye el sujeto a través de su experiencia vivida y narrada, especialmente en contextos educativos y formativos. Para la autora, narrarse no es un acto testimonial ni anecdótico, es una práctica de subjetivación, es decir, un proceso mediante el cual el individuo se reconoce, se interpreta y se proyecta.

Delory-Momberger (2014) define la trayectoria formativa como una construcción simbólica y biográfica del sujeto, donde lo formativo se entrelaza con la experiencia vivida; lo que exige reconocer que no hay formación sin historia personal, sin memoria, sin singularidad. Esta concepción de la formación contrasta abiertamente con el modelo educativo dominante, en el que las relaciones pedagógicas suelen organizarse en torno a la distancia, la neutralidad y la objetividad. En muchas aulas, la cercanía se vuelve impracticable, ya sea por el hacinamiento, la rigidez institucional o el temor a que la proximidad genere tensiones difíciles de gestionar. Sin embargo, es precisamente esa cercanía —el reconocimiento del otro como sujeto con una historia, con un trasfondo vital único— lo que permite que la experiencia se convierta en materia formativa. El relato de vida del estudiante no es un dato anecdótico, es el insumo esencial para una educación que aspire a ser significativa, ética y transformadora. Sin acoger ese trasfondo, toda pedagogía corre el riesgo de volverse abstracta, indiferente o excluyente.

Hay momentos que son significativos en la historia de vida. La autora nos habla de unos “cambios de orden mayor en el espacio de vida” que hacen referencia a cambios que ocurren en un momento determinado de la existencia, pero cuyas repercusiones afectan la forma cómo las personas, en este caso los estudiantes, perciben o entienden el mundo. Este momento se puede determinar, por ejemplo, por la culminación de un ciclo de educación, la transición a la adultez, a la ciudadanía y a la toma de grandes decisiones como la profesión u oficio que van a tomar, y a la asunción de las enormes responsabilidades que conlleva tomar esas decisiones.

Nos habla igualmente, de un mundo presunto, que se refiere a lo que el estudiante espera del contexto al que será expuesto, sus esperanzas relativas al futuro. En la experiencia escolar, los estudiantes no exclusivamente construyen un relato de sí, también se ven confrontados con un conjunto de representaciones, expectativas y horizontes de sentido que la escuela proyecta sobre ellos antes de que siquiera puedan definirse a sí mismos. Este mundo presunto, tal como lo plantea Delory-Momberger, opera como una teoría afirmativa de la formación: no describe lo que es, prescribe lo que debe ser. En este sentido, la escuela forma, pero también anticipa y normativiza la experiencia, configurándola a partir de ideales de formación prefijados que preceden a los sujetos.

Dichos ideales que suelen responder a lógicas meritocráticas, estandarizadas y homogéneas dictan las formas legítimas de habitar el espacio escolar, de ser alumno, de tener éxito, de aspirar, incluso de ser feliz. Así, la experiencia no se despliega libremente, sino que se inscribe en una red de presupuestos que actúan como guías invisibles que condicionan lo que los estudiantes pueden o no esperar del mundo. En lugar de abrir el campo de lo posible, muchas veces este mundo proyectado reduce la formación a una ruta trazada, impidiendo el surgimiento de nuevas figuras de sí.

Las figuras de sí, de acuerdo con la autora, son construcciones narrativas que el sujeto elabora en el proceso de interpretación de su experiencia vivida. Representan formas de presentarse a sí mismo ante los otros y ante sí, a partir de los relatos que organizan, seleccionan y resignifican los acontecimientos de la vida. Estas figuras no son identidades estables, son posicionamientos provisionales que permiten al sujeto dar sentido a los cambios, las rupturas, las continuidades y las expectativas que atraviesan su trayectoria formativa.

En palabras de Delory-Momberger, “la figura de sí no remite a un ser preexistente que se revelaría en el relato, se refiere a una forma de subjetivación, una producción simbólica y

social del yo que permite al sujeto inscribirse en el tiempo, en la cultura y en el espacio escolar” (Delory-Momberger 2014) .

Estas figuras no emergen en el vacío, por el contrario, se producen siempre en relación con el *mundo presunto* —es decir, el conjunto de representaciones, valores, normas y expectativas que anteceden al sujeto y que operan como horizonte de sentido naturalizado. Ese mundo presunto, que dice cómo debe vivirse, sentirse y proyectarse la vida, condiciona las posibilidades de narrarse, de comprenderse y de reinventarse. Sin embargo, es en la fricción entre esa estructura anticipada y la experiencia vivida donde se abre el espacio para la emergencia de figuras de sí singulares. Narrar la propia historia, entonces, es un ejercicio de reconstrucción del pasado, pero también un acto de resistencia simbólica frente a lo que se presume evidente: una forma de formación en la que el sujeto se afirma frente a un orden que busca previamente definirlo.

Generalmente, la confrontación entre el mundo presunto de sus sueños y esperanzas y el mundo “real” resulta decepcionante para los estudiantes. Lo que quiere decir que, como maestros, como familia, tenemos un deber frente ese proceso, ayudar a configurar un justo punto medio entre dos extremos. No podemos engañar al estudiante con un discurso de derechos que proclama la igualdad, la meritocracia, el éxito asegurado para el que se esfuerza, conociendo el carácter formal de esas proclamas en nuestra realidad. Pero tampoco podemos desmontar sus esperanzas con un discurso nihilista sobre el tamaño de sus aspiraciones.

Los estudiantes hasta ese momento viven en una burbuja que los contiene, donde son provistos de lo necesario por sus cuidadores; pero a la vez se trata de un recipiente transparente, permite una visión del afuera, aunque no participen de esa exterioridad directamente. Sin embargo, se trata de una visión que ha sido prefabricada por las redes sociales, el cine, la música. Lo que los estudiantes “ven” del mundo muchas veces no es el mundo mismo, es un guion ya escrito sobre cómo debe ser la vida, qué significa triunfar, qué se

espera de ellos y cuáles son los caminos posibles. En consecuencia, su ingreso al mundo adulto se da no solo con expectativas, se da con guiones sedimentados que pueden entrar en tensión con su realidad concreta.

Este tránsito desde la burbuja protectora hacia la exterioridad incierta no ocurre sin fricciones. Al confrontarse con un mundo que ya ha sido imaginado por otros, los sujetos deben reorganizar su experiencia, reinterpretarla, y en muchos casos, reconstruirse frente a lo que les resulta ajeno, contradictorio o incluso decepcionante. Es en este punto donde el relato adquiere un papel central. La experiencia, por sí sola, no garantiza comprensión ni sentido; requiere de una forma que la organice, la sitúe y la haga comunicable. La narración aparece entonces como una herramienta indispensable para articular lo vivido, conectar tiempos, resignificar lo aprendido y, sobre todo, darle continuidad simbólica al sí mismo. Relatar es, en este contexto, un acto formativo, porque organiza el caos de lo vivido, y porque permite al sujeto apropiarse de su historia y proyectarse hacia el porvenir.

La vida se presenta inesperada, caótica, nos recuerda Delory-Momberger, y es en el relato que ese caos se organiza a través de los elementos de la narración y adquiere un orden temporal, espacial, unos personajes, unas motivaciones, unos comienzos, unos conflictos y unas resoluciones. La narración les otorga un sentido a los eventos antes fortuitos. El orden que el autor decide darle, los eventos y acciones que decide integrar en su historia, todo eso hace parte de su construcción de sí mismo. Sin embargo, esa construcción de sí no es solo autonomía, de acuerdo con la autora, esta guarda relación con la forma como cada individuo responde a las normas sociales que dictan pautas, tipos, roles, o características sobre cómo se debería ser. La construcción de sí entonces, no es neutral u objetiva, es también un proceso de subjetivación, de lucha de poderes, como diría Foucault, entre las figuras de sí, las prácticas de sí y los regímenes de verdad.

La participación de la escuela en esta disputa no puede reducirse a la simple transmisión de conocimientos, ni a la preparación para la inserción en un mundo ya dado. Por el contrario, su tarea formativa consiste, precisamente, en habilitar las condiciones para que ese mundo presunto —con sus promesas, jerarquías y sentidos aparentemente evidentes— sea puesto en cuestión. La escuela está llamada a desnaturalizar las familiaridades, a interrumpir las certezas heredadas, a desmontar los supuestos que configuran los modos de pensar, de desear y de habitar el mundo. Esto exige una pedagogía que no se conforme con reproducir lo que ya es, sino que enseñe a ver lo que parece invisible, a sospechar de lo que se presenta como neutral, a pensar lo que parece impensable.

Así, la formación se presenta como un proceso de extrañamiento y reapropiación. Formarse no es ajustarse a un perfil o cumplir con un currículo, es atravesar una experiencia en la que las categorías con las que el sujeto comprende su mundo —y se comprende a sí mismo— sean sometidas a revisión crítica. En este sentido, la formación es también una forma de desobediencia: un acto por el cual el sujeto interrumpe el automatismo de lo instituido para imaginar otros modos de estar en el mundo. La escuela, entonces, no debería ser el espacio donde se afirma el orden vigente, debe ser aquel donde se vuelve pensable y, por tanto, transformable.

Señala la autora, que ese mundo presunto configura además en el estudiante, su imagen de sí mismo y las expectativas que se ha permitido tener. Es en esta tensión entre lo que se es y lo que se desea ser, entre la sedimentación y la proyección, donde se da la formación como construcción del sujeto y por ello tiene un rol importante. Larrosa (2006) nos propone una forma de hacerlo en el aula, al afirmar que lo importante de la formación como experiencia, es preguntarse cómo la lectura (o cualquier forma de aprendizaje, diría yo), “puede ayudarme a formar o transformar mi propio pensamiento, a pensar por mí mismo, con mis propias ideas” p.21

Ahora bien, creo que, siguiendo la lógica de la autora, podemos hablar igualmente de fisuras de sí, en las cuales se reconstruye la identidad, en esos momentos de ruptura, de crisis o de desajuste entre el sujeto y los marcos que daban sentido a su experiencia. Las *fisuras de sí* revelan la inestabilidad de toda narrativa identitaria y, al mismo tiempo, su potencia formativa. Son esos puntos de quiebre —provocados por una experiencia límite, una pérdida, una exclusión, una revelación— los que interrumpen el relato prefijado y abren la posibilidad de resignificación. En lugar de concebirlas como fallas o debilidades del sujeto, estas fisuras deben ser comprendidas como espacios fértiles para la reconfiguración del sentido y, por tanto, como momentos privilegiados del proceso formativo. En este marco, la escuela podría dejar de ser un lugar que tapa las grietas para convertirse en un espacio que las reconoce, las acompaña y las convierte en materia viva de aprendizaje y transformación.

Es importante recordar que la formación, en este horizonte, no ocurre únicamente a partir de los dispositivos escolares, se configura en el cruce de múltiples campos de experiencia: la familia, el trabajo, los vínculos afectivos, la cultura, el territorio. Las *figuras de sí* que emergen no son exclusivamente escolares, son también biográficas, y se nutren de todos aquellos escenarios donde el sujeto se ve interpelado, validado o rechazado. Una vez estas figuras se articulan con eventos significativos —crisis, revelaciones, rupturas—, producen en el sujeto desplazamientos simbólicos que lo llevan a formular preguntas, ensayar respuestas, construir estrategias y, en última instancia, implicarse activamente en su propio proceso de transformación. No se trata solo de adaptarse al cambio, más bien de reinventarse a partir de él. En este sentido, la formación se vuelve una práctica de invención de sí, y el estudiante, lejos de ser un receptor pasivo de modelos, se configura como un agente de cambio, un sujeto capaz de reconfigurar su lugar en el mundo y de proyectarse más allá de los guiones que le han sido previamente asignados.

Esto es importante porque si bien no podemos en este mundo de desigualdades e injusticia dar a nuestros niños ninguna garantía de que tendrán los bienes básicos para sacar adelante su proyecto de vida, podemos formarlos como capaces de cuestionar las configuraciones sociales de la injusticia e iniciar acciones de cambio, se trata de darles esperanza ya no en el sistema sino en su propia capacidad de lucha y transformación.

### **Identidad, figuras de sí y felicidad**

El carácter político de la formación en tanto construcción de sí adquiere su máximo potencial al identificarse dentro de una red social y simbólica, bien sea para rebasar una identidad asignada, naturalizada, bien para materializar aquello de que la unión hace la fuerza. En el primer caso, Restrepo (2007) nos dice que las identidades son relacionales, esto es, se producen a través de la diferencia no al margen de ella. En ese sentido, pretender que el estudiante construya su figura de sí a partir de unos estándares universales, sin poder marcar una diferencia frente a lo que no es, es robarle o al menos corromper su proceso de construcción de la identidad.

Por otro lado, las identidades son múltiples, se construyen en el cruce de múltiples dimensiones sociales y espaciales como el género, la clase, la etnicidad o la nación, región, y aunque su relevancia varía según el contexto, ya que, en determinadas situaciones, algunos de estos aspectos cobran mayor importancia, mientras que otros permanecen en segundo plano o latentes, ellas son irreductibles. Por lo tanto, resulta castrante para el individuo, ser definido por una sola de esas dimensiones, por ejemplo, ser educado y proyectado exclusivamente como un ser que labora, que produce, es limitar la construcción de sí. Por eso, nos dice Restrepo, para comprender una identidad, es necesario analizar las combinaciones concretas en las que se manifiesta; de lo contrario, se corre el riesgo de idealizarla, simplificándola y perdiendo de vista su complejidad y potencial para la acción o la interpelación.

Hay una relación entre las figuras de sí, las narraciones y la identidad. Las *figuras de sí* son formas narrativas, afectivas y relacionales en las que un sujeto se representa a sí mismo, estas no son libres ni arbitrarias, emergen dentro de los márgenes (o en la disputa) de las identidades socialmente asignadas. Por lo tanto, podemos entender las figuras de sí como modos subjetivos de habitar o negociar una identidad. Cuando un sujeto se narra, no está solo describiendo un estado emocional, está configurando una visión del mundo, de sí mismo, y de los otros. Estas narraciones, por tanto, son formas privilegiadas de construir figuras de sí, pues en cada narración, el sujeto adopta una posición que dice mucho de quién es y quién quiere ser.

En contextos escolares diversos, las múltiples maneras en que los estudiantes se dicen, reflejan la heterogeneidad de sus trayectorias, contextos y posiciones identitarias. Cada relato refleja una figura de sí que, a su vez, se ancla en una experiencia identitaria particular. Por ejemplo, la narración que expresa una estudiante rural, afrocolombiana, extra edad, no puede analizarse con los mismos lentes que la de un estudiante de colegio privado, blanco, urbano. En cada caso, las *amalgamas concretas* de género, clase, etnia, moldean qué se considera correcto, o aceptable, cómo se vive y qué posibilidades tiene esa narración, de expresarse o de ser reconocida en el contexto escolar. Si no se considera esta complejidad de la identidad, que es igualmente válida para la diversidad de manifestaciones de sí, se corre el riesgo de reproducir una noción idealizada del estudiante, que no es algo extraño, de hecho, una variedad de esta reposa en los manuales de convivencia de las instituciones bajo el rotulo de perfil del estudiante, perfil del egresado.

Esta pluralidad y su estatus hace que las identidades y sus correspondientes manifestaciones de sí, se marquen como *proscritas*, *marcadas* y *naturalizadas*, esta categorización muestra cómo las posibilidades de experimentar, expresar o incluso *nombrarse* a sí mismo, a sí misma, están distribuidas de manera desigual según las posiciones identitarias

de los sujetos. Esta desigualdad no es meramente simbólica, se institucionaliza en las prácticas escolares cotidianas. Por ejemplo, mientras en una institución, se promueve y celebra un baile tradicional como el bambuco, que encarna una *identidad cultural nacionalizada y normalizada*, se deslegitiman, invisibilizan, los bailes urbanos que expresan un movimiento corporal libre, sensual o erotizado, asociándolos con lo vulgar, lo inadecuado o incluso lo peligroso. Del mismo modo, se valora la declamación de una poesía con tono elevado y contenido elogioso, pero se censura una batalla de freestyle, por su lenguaje callejero, su carga crítica o su cercanía con lo popular y lo marginal.

Estas formas de sí vinculadas a sujetos racializados, a culturas urbanas y muchas veces también, a corporalidades disidentes, muchas expresamente excluidas en los manuales de convivencia, tienden a ser menospreciadas, escondidas, mientras que aquellas asociadas a identidades hegemónicas, mestizas, disciplinadas, se naturalizan como formas legítimas y normativas del ser, del bienestar escolar.

No obstante, es precisamente en aquellas posiciones estigmatizadas donde pueden surgir procesos de resistencia o reexistencia. Pues es donde se presentan esos elementos desconocidos, negados, que pueden operar como formas de reapropiación de lo que la escuela ha omitido o desplazado. Enfatizar esos elementos, rescatarlos e integrarlos a un entendimiento ampliado del ser, desafía las concepciones normalizadas para abrir grietas y resignificar la experiencia de quienes habitan identidades proscritas.

Por otro lado, es importante recordar que, aunque la identidad precisa marcar la diferencia, para que esa identidad cobre un sentido político dentro de una comunidad marcada por las relaciones de poder institucionalizadas, dicho empoderamiento se hace posible por las identidades que aglutinan y definen a los actores mismos. Es decir que las comunidades precisan tener una identidad común.

Ni el malestar ni el bienestar escolar son exclusivamente individuales, están profundamente entrelazados con las relaciones sociales, las condiciones materiales y las estructuras simbólicas de poder que habitan los sujetos. De tal manera que, a la vez que se enuncia una defensa de la construcción de sí como camino hacia la formación y viceversa, defiende como necesaria también una conciencia de un contexto hostil que reclama formas de vinculación solidaria, cooperación, reconocimiento de los sufrimientos compartidos y, por tanto, la necesidad de construir metas comunes. La formación, en este sentido, debe pensarse como una experiencia colectiva de cuidado mutuo, justicia y reconocimiento. Este giro implica descolonizar la idea de formación como acumulación de datos o entrenamiento técnico, desligándola de su confinamiento individual, psicológico y reintegrándola como una práctica social, ética y política situada.

Joan W. Scott,(1992) en su influyente ensayo “La experiencia” nos habla sobre el poder político del relato, que al “Hacer visible el movimiento rompe el silencio a su alrededor, desafía las nociones predominantes y abre nuevas posibilidades para todos” (p. 44). Sin embargo, Scott cuestiona la idea de que el relato de una experiencia sea una evidencia directa y verdadera del sujeto. En cambio, propone que la experiencia debe ser analizada como una construcción discursiva. Así, las figuras de sí no serían el punto de partida del conocimiento, formas históricas y culturales de significar el yo. La experiencia no es el origen del conocimiento sino aquello que se busca explicar; es el producto de las configuraciones discursivas que hacen posible su existencia y su inteligibilidad.

Desde esta perspectiva, la formación como construcción de sí no puede limitarse a narrar vivencias individuales o a reivindicar emocionalidades emergentes, debe hacer una interrogación profunda de los dispositivos pedagógicos, culturales y normativos que han configurado la educación como un objeto de control, adaptado a lógicas neoliberales, meritocráticas o individualistas. Solo así es posible desnaturalizar la aparente neutralidad de las

configuraciones del proyecto de vida escolar, y abrir paso a formas alternativas de pensar el bienestar, el desarrollo personal, el objetivo del aprendizaje y el proceso formativo.

## CONCLUSIONES

Pensar la formación en la escuela exige desplazarla de su concepción hegemónica y subjetiva, para reconocerla como una construcción situada que se articula con las condiciones identitarias, los marcos discursivos y las relaciones de poder que atraviesan a los sujetos.

Las narrativas de la formación como construcción de sí no se basan en meras expresiones íntimas, sino en actos de configuración subjetiva que permiten leer los modos singulares en los que los sujetos se representan, resisten y se proyectan dentro de las coordenadas sociales que habitan. Estas figuras de sí que construimos, con ayuda de un proceso formativo significativo, están siempre en tensión con las identidades asignadas y permiten visibilizar cómo ciertas formas de la construcción de sí en la escuela se legitiman, mientras que otras son negadas, censuradas o estigmatizadas.

Reconocer esta pluralidad situada y desigual de las experiencias de sí abre la posibilidad de reconfigurar el sentido de lo educativo, más allá de su función adaptativa al orden existente, como una práctica ética y política que habilite la emergencia de subjetividades autónomas, pero también solidarias y capaces de imaginar otros modos de estar juntos.

Desde esta perspectiva, resulta insostenible pensar el bienestar estudiantil como una condición alcanzable en un sistema que anula la autonomía del sujeto, silencia su voz e invisibiliza su identidad. No puede haber bienestar cuando el único horizonte de sentido es la utilidad del estudiante para el sistema económico, cuando la educación se limita a preparar cuerpos obedientes, eficientes y adaptables a las demandas del mercado. El bienestar no puede reducirse a una gestión emocional, ni a una serie de indicadores conductuales; debe ser comprendido como la posibilidad real de habitar la escuela desde la singularidad, el deseo, la

palabra propia y el reconocimiento. Una educación verdaderamente formativa —no instrumental— es aquella que habilita al sujeto a narrarse, a elegir, a proyectarse, a disentir y a crear. En este sentido, el bienestar es inseparable del derecho a ser uno mismo, a construirse en libertad y a desarrollar un proyecto vital propio, más allá de los mandatos productivistas que estructuran la escuela contemporánea.

Desde una comprensión de la formación como construcción de sí, el rol del docente deja de estar centrado en la transmisión de contenidos y pasa a ser el de un acompañante en el proceso de subjetivación de los y las estudiantes. Esto exige desaprender prácticas arraigadas en la lógica del control, la repetición y la normalización, y abrirse a un ejercicio pedagógico más ético, sensible y atento a la singularidad de cada trayectoria. El docente se convierte así en alguien que habilita espacios de palabra, que escucha sin juzgar, que reconoce en cada relato una oportunidad para resistir al mundo presunto y abrir horizontes de sentido. Formar, en este marco, no es moldear sujetos para el sistema, sino sostener la posibilidad de que cada quien llegue a ser quien aún no es, a través de procesos de narración, de reflexión y de construcción de una vida con sentido.

### **Declaración de conflicto de interés**

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

### **Declaración de contribución a la autoría**

Araceli Narváez Flórez: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición de la redacción.

## Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó la Inteligencia Artificial como apoyo para este artículo, y que esta herramienta no sustituyó de ninguna manera la tarea o proceso intelectual, manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido publicado en ninguna plataforma electrónica de inteligencia artificial.

## REFERENCIAS

- Abramowski, A. L., & Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional: Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 161–178.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Arguís Rey, R., Bolsas Valero, A. P., Hernández Paniello, S., & Salvador Monge, M. del M. (2011). *Aulas felices: Programa de Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Centro de Innovación y Formación Educativa Juan de Lanuza.
- Cabanas, E. (2018). Psicología y neoliberalismo: Una crítica desde la psicología política. *Análisis. Revista de Investigación Filosófica*, 5(1), 35–56.
- Cabanas Díaz, E. (2013). *La felicidad como imperativo moral: Origen y difusión del individualismo “positivo” en el capitalismo neoliberal y sus efectos en la construcción de la subjetividad [Tesis doctoral]*. Universidad Autónoma de Madrid.  
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/662024>
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologías del Sur: Perspectivas*. Akal.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695–710.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000300003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300003)

- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.  
<https://doi.org/10.1086/448181>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, A., & Oliveira, P. (2023). Formação em investigação pedagógica: Experiências de docentes em formação. *Educação & Pesquisa*, 49(e257555), 1–18.  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/K5qZ78N8qdX5Y9xtz6pJBVf>
- García Negroni, M. M. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. *Revista de Educación (Argentina)*, 1(1), 10–27.  
[https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852018000100004](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100004)
- Han, B.-C. (2015). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hegel, G. W. F. (2007). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.  
<https://www.fcde.es/site/es/libros/detalles.aspx?id=1315>
- 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.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(abril).  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Leite Méndez, R., & Rivas Flores, J. I. (2023). Narrativas en la formación docente. Re-creando otros aprendizajes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 45–65. <https://www.researchgate.net/publication/374256298>
- Ramírez-Cabanzo, A. B. (2024). Investigación-formación-acción: Descubriendo la experiencia pedagógica del ser docente. *Revista Colombiana de Educación*, 2(2024), 1–20.  
[https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-24942024000200040](https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942024000200040)

- Restrepo, E. (2007). Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, 5, 24–35. <https://www.raman.net/restrepo/documentos/identidades-jangwa%20pana.pdf>
- Scott, J. W. (1992). La experiencia. *La Ventana*, 13, 42–52.
- Seligman, M. E. P. (2017). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Sorondo, C. (2019). *Gobernar las emociones: Una genealogía de la educación emocional*. Noveduc.
- Suárez, D. H. (2022). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente a través de la documentación narrativa. *Praxis Educativa*, 26(3), 123–142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9111089>