

SOBRE EL CONCEPTO DE FORMACIÓN.

CONTRIBUCIONES A UNA LECTURA PEDAGÓGICA
¿ES POSIBLE FORMAR EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO?

ABOUT THE CONCEPT OF TRAINING.

CONTRIBUTIONS TO A PEDAGOGICAL READING.
IS IT POSSIBLE TO TRAIN IN CRITICAL THINKING?

La cultura en sentido socrático se convierte en la aspiración a una ordenación filosófica consciente de la vida que se propone como meta cumplir el destino espiritual y moral del hombre. El hombre, así concebido, ha nacido para la Paideia. Ésta es su único patrimonio verdadero (Jaeger, 2012, p. 87)

| JORGE H. BETANCOURT -CADAVID |

Recibido agosto 01 de 2018
Aprobado noviembre 06 de 2018

¹ Doctor en Filosofía (PhD), especialista en docencia universitaria y licenciado en educación. Investigador y docente del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos – GIDEP, en la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura de Medellín.
Contacto en: jorge.betancourt@usbmed.edu.co y jhbc35@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3286-870 Scopus Author ID: 57190861002
Researcher ID: G-2022-2017

RESUMEN

Introducción: es propio de los asuntos de las facultades de educación en las instituciones de educación superior, una reflexión sobre la configuración de la Formación sin sujeciones a discursos institucionalizados, universalistas o eurocentrados. Objetivo: generar una reflexión situada en torno a la pregunta sobre la cuestión sobre ¿es posible formar en el pensamiento crítico? Expongo el acercamiento en torno al concepto de formación desde una investigación con enfoque hermenéutico. Método: el camino propuesto es el hermenéutico, gracias a que allí sigue estando vigente la argumentación en torno a la vida, a la existencia humana, un enfoque apropiado para reflexionar sobre la formación desde la interpretación de los autores trabajados, y desde la experiencia del investigador. Discusión: sin duda que en torno a la configuración de subjetividades, el tema de la formación es consecuente con la utopía, que sigue viva y hace presencia en las posibilidades en torno a las transformaciones de realidades situadas. Conclusiones: entre diversos asuntos, esta es una invitación para concebir alternativas en temas de urgencia como la equidad, el justo equilibrio en la distribución de los recursos, la entereza, lo que signan las búsquedas de los saberes de pueblos y culturas invisibilizadas, y de otras aparentemente visibles.

PALABRAS CLAVE

Formación, pedagogía, praxis, pensamiento crítico, transformación

ABSTRACT

Abstract: As part of the role of the faculties of education at the high institution educational level, a thinking about the setting on formation not linked to institutional speeches, universal ones or euro centered. Goals: To generate a reflation located around the question about if is it possible to train in the critical thinking method. I introduce ideas getting close to the concept of formation from a research with a hermeneutic concept. Method: The way I proposed is the hermeneutic one, because there is still updated the argumentation around life, human existence, a proper approach to reflect upon training from the interpretation of authors we worked on and from the experience of the researcher. Discussion: No doubt, that around the setting of subjectivities, talking about formation comes along with utopia, which is still alive and is part of the possibilities about transformations of local realities. Conclusions: This is an invitation to conceive alternatives in urgent issues such as equality, fair balance on the distribution of resources, strength, what the searching of knowledge mean for invisible people and cultures from those that are apparently visible.

PALAVRAS-CHAVE

Formation, pedagogy, praxis, critical thinking, transformation.

INTRODUCCIÓN

PROXIMIDADES AL CONCEPTO DE FORMACIÓN EN GADAMER

En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la “conservación” es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu... (Gadamer, 2007, p. 40)

Ernst Bloch –el pensador alemán para quien la conciencia del hombre emerge de sí mismo en contacto con el mundo- (2007), propone un excedente que es la esperanza de la utopía. Afirma que la conciencia utópica descubre la verdadera amplitud en las alturas. Una interpretación inicial permite abrir la postura y dejar clara la tesis que se pretende poner en circulación: en las alturas de la conciencia diáfana, es donde se aclaran las ideas nuevas y los horizontes de sentido... así la mentalidad utópica trasciende la realidad, y el sujeto se sobrepone a lo establecido por parámetros,

Por lo tanto, la utopía es una condición para colocarse que provoca una ampliación de la subjetividad y con ello una potenciación del sujeto, pero siempre en el contexto de valores culturales. De ahí que también la utopía constituya una forma de lectura epistémica de los valores y un enriquecimiento de la forma de pensar desde las matrices histórico-culturales (Zemelman, 2007, p.214).

Quienes transitan por un paradigma cuantitativo hacen uso para ello del lenguaje lógico formal, comparten la postura de que lo que es válido resulta de haberlo sometido al método científico. Sin embargo, el trabajo citado en este inició de Gadamer (2007) muestra que en las formas de hacer de occidente hay también cuestiones que son tan sólidas y válidas, tan llenas de sentido como las posibilidades que se expresan en la verdad objetiva de la ciencia exacta: el sentido común, la estética que puede transformarse en una reflexión sobre el arte, recupera la tradición propia de la comprensión y la conciencia histórica.

Con todo esto, Gadamer (2002) propone la tradición humanista como la posibilidad para oponerse con firmeza a las intenciones universalistas de la ciencia moderna, y eso me sirve en este trabajo para poner en tela de juicio los logros y límites de la ciencia moderna. Por eso es importante tener en cuenta en el centro de estos argumentos el enfrentamiento y la puesta en duda de la auto inmunización que se impone la ciencia moderna frente a los ejercicios de revisión que su epistemología le ofrece

No era mi intención componer una "preceptiva" del comprender como intentaba la vieja hermenéutica. No pretendía desarrollar un sistema de reglas para describir o incluso guiar el procedimiento metodológico de las ciencias del espíritu. Tampoco era mi idea investigar los fundamentos teóricos de las ciencias del espíritu con el fin de orientar hacia la práctica los conocimientos alcanzados. Si existe alguna conclusión práctica para la investigación que propongo aquí, no será en ningún caso nada parecido a un 'compromiso' científico, sino que tendrá que ver más bien con la honestidad científica de admitir el compromiso que de hecho opera en toda comprensión. Sin embargo mi verdadera intención era y sigue siendo filosófica; no está en cuestión lo que hacemos ni lo que deberíamos hacer, sino lo que ocurre con nosotros por encima de nuestro querer y hacer (Gadamer, 2007, p. 10).

La mirada hacia la historia, el impulso del pasado para hacer preguntas a los mismos, es para Gadamer el principio de la fertilidad que se puede obtener de la historia, algo parecido se encuentra en acercamientos hechos a Benjamin (2013). Esta es la vía para el acceso a la verdad siempre buscada, es donde se genera la conciencia que se expresa en el lenguaje, una que asume la comprensión de lo vivido. La comprensión emerge como producto de esa revisión histórica que expande la experiencia de cada uno en medio del mundo, de los otros y de sí mismo... Entonces la formación está en constante desarrollo y progresión, se basa en la apropiación del mundo para hacerlo suyo y tiene que ver con la posibilidad que tiene cada sujeto de darse forma en la medida que accede a su mundo para ascender como humano, *formabilidad* en el sentido como lo presenta Dietrich Bener (1998), que en palabras de Hegel (2009) es "La formación, considerada bajo este aspecto y desde el punto de vista del individuo, consiste en que adquiere lo dado y consume y se apropia su naturaleza inorgánica" (p. 22).

Así que es una condición del orden de lo humano es darse forma. No es el resultado de la verificación puntual o causal de los fenómenos, no podemos reducir este asunto a la adquisición de contenidos. Parece en términos de lo que se viene afirmando desde la tradición del pensamiento germano que se trata de una herramienta que hace posible el acceso comprensible para la interpretación con sentido de lo comprendido,

A este desarrollo del comprender lo llamamos interpretación (Auslegung). En la interpretación el comprender se apropia comprensivamente de lo comprendido por él. En la interpretación el comprender no se convierte en otra cosa, sino que llega a ser él mismo. La interpretación se funda existencialmente en el comprender, y no es este el que llega a ser por medio de aquella. La interpretación no consiste en tomar conocimiento de lo comprendido, sino en elaboración de las posibilidades proyectadas en el comprender (Heidegger, 2010, p. 151).

En ese orden de ideas, el comprender es el ejercicio de la subjetividad², algo así como un desplazarse hacia el acontecer que se da en medio de la trama de la realidad. Entonces, el pasado y el presente se hallan en constante encuentro gracias al desentrañamiento del sentido, y así la constitución de la subjetividad es la toma de conciencia sobre sí mismo en medio de todo esto, es el encajamiento en la realidad signada por las relaciones dadas en su propia historia y que están determinadas por lo político, lo social, lo ético, lo estético, lo educativo, lo instintivo, lo cultural, entre muchos otros asuntos. Así que, él mismo se hace consciente de la Subjetividad, y para ello cuenta con el pensamiento que se pone en evidencia con preguntas sobre lo cotidiano, la existencia, además de la necesidad de tener respuestas: todo esto es conciencia de la individualidad inmersa en la sociabilidad.

² Propongo aquí la **Subjetividad** como el resultado de las habilidades que expresan la configuración y reconfiguración que sitúan y le dan forma al sujeto, como aquel que toma conciencia de sí mismo. Y la **Subjetivación** como las destrezas a través de las cuales se constituye el sujeto: los ejercicios en los que él construye la comprensión y el sentido, los pasajes, caminos, formas y técnicas con las que transforma el saber en relación consigo mismo.

En otras palabras, es a través del abordaje sobre el desentrañamiento del sentido donde podemos considerar el concepto de sujeto que se da forma:

- Es aquel con capacidad de apropiarse de su espacio, de su realidad cotidiana; el que genera movimientos que ayudan a la construcción del pensamiento, quien asume los efectos de la subjetivación desde ángulos en los que usa la historicidad y el lenguaje.
- No es más ese personaje mísero, no es ese escaso que se siente llamado a obedecer e imitar superioridades de ningún tipo; es el que se hace consciente de sí en el horizonte de lo cotidiano gracias a que se coloca en permanente dialéctica con su realidad.
- Desde ese lugar en sí mismo, no se siente convocado por los anuncios de pedagogías y posturas que lo invitan a cultivar su personalidad, pues su colocación le permite saber y estar consciente de que esos llamados a la condescendencia, son invitaciones a existir como un farsante al que se le mantiene en un estado de engañoso contentamiento.

MÉTODO

En la fundamentación metodológica de este artículo es clave poner de manifiesto un interés por el lugar de enunciación del sujeto y sus procesos de subjetivación, en los que cualquier comprensión fidedigna requiere de una interpretación de los elementos que la vinculan:

La regla hermenéutica de que el todo se debe entender a partir de lo particular, y lo particular a partir del todo procede de la antigua retórica y ha sido transmitida por la hermenéutica moderna del arte de hablar al arte de comprender. Aquí, como allí, se presenta una relación circular. La anticipación del sentido en el que todo es captado viene a través de la comprensión explícita de que las partes que son determinadas desde el todo, a su vez también determinan el todo (Mardones, 2007, p. 108).

Entonces se entabla la diferencia entre los saberes de las cuestiones materiales, los que desde la tradición galileana que explican los prodigios

exponiendo el funcionamiento de los mismos. Por el otro las actividades desde la tradición aristotélica, las que pueden asumirse como propias de los asuntos en torno al hombre y la cultura en la que él se configura. Así que el método que se propone para proceder en esta labor es el hermenéutico, que no procura verificación puntual o causal en el transcurso del mismo, como sí lo expresan los de la demostración y de la factibilidad. Para H-G- Gadamer (2007 y 1998), se trata de una herramienta que hace posible el acceso comprensible para una interpretación con sentido de lo comprendido.

El concepto de Formación hace referencia a...

En la Fenomenología del espíritu (Hegel, 2009), un trabajo sobre el que Gadamer (2007) funda su propuesta en torno al concepto de Formación, la formación le hace posible la superación de su naturaleza, a través de un mundo que se compone por el lenguaje y los elementos de la cultura. Para Hegel cada uno se apropia de su mundo, de manera que la formación es mucho más que cultivar las capacidades mentales.

Por eso reitero, para quienes estamos en el campo de la pedagogía, la importancia de la hermenéutica filosófica a la hora de abordar estos temas. En una de las notas aclaratorias del traductor de Verdad y método (Gadamer 2007), se propone que el término Formación traducido del alemán Bildung, significa la cultura que posee el sujeto, lo que de su mundo que ha hecho suyo. Es la consecuencia de haber accedido a los contenidos de su entorno, el compendio por el que se accede a la cultura, la heredad que hace posible al sujeto tomar lo que le circunda para configurarse como tal.

Se anota además que Formación no significa cultura –tal y como lo proponen algunas traducciones-, gracias a que la cultura es el grupo de elaboraciones que emergen de la construcción de una civilización, y no se refiere al individuo propiamente dicho –aunque por supuesto, él participa de esa construcción-. Cultura es el resultado de la intersubjetividad, y la formación es sobre los asuntos tiene que ver con cómo el sujeto hace suyo lo que lo rodea para ascender y desarrollar habilidades que le permiten darse forma –y hago hincapié en el concepto ya abordado de formabilidad-.

Así que, para intentar dar una respuesta inicial a la pregunta propuesta, la formación no tiene objetos exteriores y por ende no será posible asumirla como el resultado de procesos circunscritos a lo académico y a los procesos cognitivos. No es exclusivamente la adquisición de conceptos y temas, eso es solo la conquista de áreas establecidas y delineadas por políticas definidas y con la intención de ocupar el espacio conferido a la constitución de la subjetividad. Insisto:

- La formación no tiene objetos exteriores, no es la adquisición de conceptos y temas, pasa por ahí pero no se circunscribe a ello de manera exclusiva.
- La formación es la temática reflexiva de quien se da forma.
- Se trata de disposiciones naturales, y en especial caracteriza una actividad individual que sólo puede obtenerse mediante autorreflexión.
- El principio activo del concepto que se propone desde el alemán es *Bilden*. Eso nos deja en medio de un significado activo sobre crear, dar forma, es decir, el que aprehende.
- “La Formación no es un estado, es un comportamiento activo que define de la participación en los ámbitos de la actividad social” (Koselleck, 2012 p. 53).

Principios para una praxis pedagógica

Para iniciar este punto hay que aclarar el significado de *Praxis*, como aquello que emerge en la interacción de las relaciones sociales, donde precisamente el sujeto hace suya su propia historia, para tener la posibilidad de transformarla. Entonces la *Praxis* es clave para la construcción del conocimiento humano y los procesos de formación, en tanto que mantiene vigentes los elementos teóricos en medio de la experiencia cotidiana, contextual, situada (Retamozo, Torres, Zemelman). Esto es el resultado de las prácticas sustentadas y reflexionadas a la luz de la teoría, lo que le permite transformar la naturaleza, y a sí mismo.

Las teorías de las instituciones tienen una propuesta consiste en la eliminación de las instituciones pedagógicas y en la vuelta a una situación preburguesa, al considerar que no

hay otra posibilidad de evitar los errores tanto de la educación intencional y funcional como de la formación material y formal, pasan por alto que la praxis pedagógica debe la relativa autonomía de sus planteamientos en cuatro teorías de la acción a su desmembramiento como una forma de praxis social institucionalmente autónoma (Benner, 1998, p. 53).

En ese orden de ideas es importante volver un poco en la historia de la pedagogía (Abbagnano y Visalberghi, 1992)³, un estudio que hemos abordado todos los que pasamos por facultades de educación, para recordar abordajes que propusieron e indicaron la concepción de una renovada práctica pedagógica sujeta a los ideales de la modernidad. Perdonen por favor el intento que hago en tanto que es reduccionista de sus obras, pero que procuro sintetizar en una diferente estructuración de la educación tradicional en tres aspectos, para posibilitar espacios de formación que superan lo institucional y abran posibilidades a la praxis pedagógica, en tanto que:

1. Si lo que se trataba era de fomentar la pluralidad del individuo, inicialmente hay que convertir la tradicional relación de autoridad en una relación pedagógica.
2. Es necesario complementar las formas tradicionales del aprendizaje por la experiencia y el trato social, lo que superara y amplía el horizonte convencional.
3. Hay que procurar, como consecuencia de la ampliación de su horizonte de experiencia y trato social, que se logre la incorporación a la sociedad burguesa y encontraran su lugar en ella.

Entonces se podemos presentar la praxis pedagogía desde las anteriores reflexiones, en estos tres posibles campos: en el pedagógico – educativo: donde los jóvenes debían ser educados para convertirlos en sujetos que

³ La referencia es a la revisión sobre pensadores del discurso pedagógico moderno de manera afirmativa. En los diccionarios enciclopédicos, y en sus propios textos, la formación pedagógica pasa por lecturas y análisis en torno a la obra de Juan Amos Komenský - Comenio (1592 – 1670), Jean-Jacques Rousseau (1712- 1778), Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834), Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Friedrich Fröbel - Froebel (1782 - 1852) entre otros.

participen en la configuración de su futuro de manera espontánea; aquí los adultos les transmiten el conocimiento de manera abierta y de libre pensamiento; en el pedagógico – formativo: propusieron que era necesario superar los pensamientos tradicionales sobre la praxis pedagógica y ámbitos sociales para reconocer en los jóvenes su maleabilidad, inculcándoles un interés que está más allá de los límites estatales; y en el campo pedagógico - institucional, enseñaron que no solo hay relación educativa en la habitual conexión de educación (escuela), sino que lo que se podía aprender en dicha institución, también se lograría en otros espacios.

Así, estos campos me permiten proponer desde el texto mencionado de Dietrich Benner (1998) cuatro principios para que hablemos de la generación de una conciencia nítida que haga posible la formación:

- El primer principio es el de la *Maleabilidad* esta se acerca a la identidad de un hombre en formación, no de manera individual ni uniforme, por el contrario, es la condición humana que promueve la apertura al mundo social.
- El segundo principio se enfoca en el sujeto, es el reconocimiento del sujeto como único, y quien tiene verdaderamente la oportunidad de intervenir en su destino. Es el principio de *Autonomía*.

Estos dos principios de maleabilidad y autonomía, son fundamentales para la constitución de la dimensión individual que hace posible lo que se viene discutiendo como subjetividad. Abren el universo de emergencias multiformes, promueven en el sujeto la toma de decisiones, eso es lo multiforme: la experiencia de la escuela que dota de sentido la vida cotidiana.

Ahora bien,

- El tercer principio es importante para la generación de la dimensión social en la construcción de la subjetividad, se trata de la *Transformación de la determinación social en determinación pedagógica*. Remite a la construcción de los procesos pedagógicos, en una determinación práctica o de transformación, es decir la acción pedagógica con un fin específico escogido desde afuera del individuo.

- Y el cuarto principio es la *Estructuración No-jerárquica de la praxis humana global*, la participación del sujeto en el mundo global: no sería posible una configuración de la subjetividad, sin una desde el interés social.

Con estos cuatro principios de la acción pedagógica se pueden vincular las acciones individuales y las sociales dadas en las interacciones pedagógicas, gracias a la mediación entre ellos como grandes complejos temáticos. Por ello es fundamental tener presente que las teorías funcionales de la educación han olvidado la posible influencia de posturas pedagógicas que aparecen como motivación para la autonomía, pero son contrarios a las búsquedas que en principio esta reflexión plantea, porque responden a discursos y políticas de turno –hegemonías si se quiere, y no a la emergencia de la maleabilidad (Carrera y Luque, 2016).

Es posible afirmar hasta este momento que, si hemos de posibilitar la configuración de la subjetividad en el pensamiento crítico, los interesados en el fenómeno de la Formación y de la condición humana de darse forma Formabilidad –temas que no le son exclusivos al ámbito institucional escolar-, habrá que saber, estudiar, procurar una conciencia nítida, generar movimientos que alboreen las ideas nuevas de una experiencia de existir con una mentalidad utópica que trascienda la realidad. Se trata de provocar la Autonomía que hace posible la Transformación de la determinación social en términos de la praxis formativa aprovechando la condición de Maleabilidad, en función de una evolución hacia la Praxis humana, como la disposición de cada uno para darse forma y redefinirse constantemente, y “También aquí habrá que pensar, comprender, ejercitarse en la lógica de convertir los abusos de la libertad con más libertad, por medio de experiencias de libertad que despierten y renueven responsabilidades” (Beck, 2002, p. 354).

Vista la propuesta de manera esquemática, y literalmente como la presenta Benner (1998):

PRINCIPIOS DE LA REFLEXIÓN Y LA ACCIÓN PEDAGÓGICA		
	Principios constructivos de la dimensión individual	Principios reguladores de la dimensión social
Teoría de la Educación (2) : (3)	(2) Incitación a la autonomía	(3) Transformación de la determinación social en determinación pedagógica
Teoría de la Formación (1) : (4)	(1) Maleabilidad como disposición del hombre a la autodeterminación	(4) Estructuración No-jerárquica de la praxis humana global
Teoría de las instituciones pedagógicas y de su reforma (1) / (2) : (3) / (4)		

Para desarrollar estos principios, se propone amparar la reflexión y construir desde la Filosofía, desde las opciones que otorgan las posiciones políticas, la sociología y hasta la fenomenología. Por ende, el concepto de formación que se sostiene recoge los hechos vitales y cotidianos que cada sujeto hace suyos para la construcción de sí mismo y de la cultura (Betancourt, 2018).

Si hablamos de Formar, tendríamos que...

Por lo tanto, es en el marco propio de la praxis en donde tiene lugar una transformación cualitativa del concepto de experiencia histórica (Zemelman, 1992, p. 35).

Habrá que partir, consecuentemente desde el concepto de formación abordado hace un rato en Gadamer y Hegel para reafirmar que la condición humana de darse forma no tiene un objeto final. Por eso es que para dar respuesta a la pregunta central, tengo que afirmar parcialmente que para hablar de formación, hay que partir de la realidad de los sujetos en el espacio de posibilidades.

Se trata de la Colocación entendida como la necesidad de posicionamiento y ubicación ante las referencias y normas que se le imponen al sujeto, en la necesidad de que él tome posición frente a los parámetros que se le imponen como referencias teóricas o normativas; es urgente fortalecer los atributos del sujeto en medio de la civilización

y la cultura en la que se constituye, pero estando muy atentos a que este rescate no consista en la posibilidad exclusiva de que él se reduzca a que cumpla con las características de civilizado. Para hablar de formación tendríamos que rescatar al sujeto y sus posibilidades de los parámetros que pretenden someterlo, para procurar la emergencia de sus potencialidades (Betancourt, 2013).

Estas son contingencias propias de un horizonte lleno de sentido para que sea posible la construcción por encima de lo dado, es creación, renovación resultado de estar inmerso en la cultura con alternativas para el despliegue de la potencialidad. Esa perspectiva hace referencia a una ampliación en el mundo de lo cotidiano de los límites en los que se dan la enunciación de conceptos. Es importante tener en cuenta el concepto de Mundo de la Vida (Husserl, 1987 y Mèlich, 1997). Todas estas son premisas de lo que hace referencia este trabajo sobre el concepto de Potencia como la facultad humana para expandirse, para desarrollar las virtudes configuradas en la subjetividad; la potencia es la razón de ser en el encuentro del sí mismo en la superación constante de los límites que se imponen. Toda realidad es externalidad empírica en la que mientras se va siendo, se va yendo hacia la configuración del sí mismo, y por eso la realidad siempre está sometida a continuos procesos de cambios, y esa es precisamente el hábitat indeterminada de la realidad cotidiana.

Conclusiones: a manera de cierre para no agotar la discusión

Las lecturas sobre la realidad y de los discursos críticos que pueden enfrentar y llevar al límite la experiencia humana, fueron reducidos a una lectura literal del suceso. El sujeto consciente de sí, y de su historia tiene la medida para potenciar su realidad y abrirse hacia ámbitos de sentido que influyen en la construcción permanente de su acción al interior de la cultura, articulando lo que era, con lo que viene configurando. Él mismo planea hasta donde puede llegar, y con qué mecanismos recorrerá ese camino. Sin embargo, la potencialidad que tiene el sujeto en relación con su movimiento y su ubicación histórica, pretenderá resolver el problema de su colocación, como un proceso inacabado.

Nuestra generación es testigo y protagonista de múltiples y acelerados cambios. El presente siglo ha sido escenario de profundas transformaciones en todos los órdenes a lo largo y ancho del planeta; cambios que evidencian, el inmenso potencial de la dinámica originada con la expansión capitalista y el proyecto moderno, pero a la vez, sus límites y agotamiento, además, ponen de manifiesto la irrupción de factores y fuerzas nuevas que aún no alcanzamos a comprender plenamente (Torres, 1994, p. 5).

La historicidad no es solo el pasado del sujeto, no es solo las labores dadas como punto de partida, o de llegada, se trata también de lo que en el pasado dio resultado, y que hace presencia en el presente: es la comprensión desde la mirada histórica de lo sucedido para interpretar el presente.

Se trata de volver a cruzar desde lo cotidiano la trama de la existencia, los opuestos que hacen parte y configuran al sujeto; lo que desde el humanismo se propone en términos del despliegue de las fuerzas internas del hombre y que proponen las teorías de la formación no afirmativas. Es la extensión de la subjetividad que se opone a la historia como objeto de conocimiento lineal de grandes impulsos, y desde allí abrir posibilidades de acción resistiendo a las limitaciones, y así la vida es voluntad de liberación.

La teoría crítica de la formación tiene que partir de una problemática no afirmativa si no quiere perder de vista su objeto, esto es, la cuestión de maleabilidad y determinación del hombre, es esto lo que queremos tratar a continuación, a la luz de diversos ejemplos de ideología afirmativa sobre la pedagogía más adecuada en la escuela primaria y en el contexto de la tradición teórico-formativa (Benner, 1998, p. 114).

Esto es la revelación del hombre como arquitecto de su realidad, definida por el rompimiento de lo que es, genera una construcción de sí mismo de lo que ha llegado a ser. El sujeto convertido así en constructor de su realidad histórica, declara su postura para construir ámbitos en los que alcanza su identidad:

Concebir la realidad social en su carácter procesal (en movimiento), contingente, condensando historicidad (pasado-

presente-futuro), como una multiplicidad de temporalidades, como un campo embebido de poder y sin fundamentos trascendentes, nos sitúa, creemos, en mejores condiciones para una reconstrucción del proceso histórico (Retamozo, 2006, p. 209).

Finalmente para este cierre, para no afirmar que concluyo y que la discusión está cerrada: si es posible hablar de la formación en el pensamiento crítico, porque posiblemente ahí esté el alcance de una conciencia transparente y diáfana, es en el pensamiento crítico donde se aclaran y los horizontes de sentido. Hablar en estos términos, es saber de una apertura que enfrenta con vehemencia los discursos que limitan y cierran las razones, el pensamiento y la búsqueda de la existencia del sujeto.

Se trata de la exploración sobre la emancipación del sujeto, de la subjetividad en relación con el mundo, y por eso es que el Profesor Carlos Eduardo Vasco enfatiza que esta formación exige también pensarnos no sólo en la lógica de la crítica, de manera muy especial, pensarnos la formación de la Auto-Crítica, como un adjetivo que nos faltaba abordar en el desarrollo del congreso. Así que la historicidad hace posible una transformación porque abre nuevos parámetros, a la vez que agiliza el interés por la transformación de la realidad desde la experiencia consciente de sí mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). Historia de la pedagogía. Traducción de Jorge Hernández Campos. Madrid: Fondo de Cultura Económica, S. A.
- Beck, U. (2002). Hijos de la libertad. México: Fondo de cultura económica.
- Benjamin, W. (2013). Tesis sobre la historia y otros fragmentos. Edición y traducción de Bolívar Echeverría. Ediciones desde abajo. Bogotá D.C., Colombia.

- Benner, D. (1998). La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A.
- Betancourt, J. (2013). "Anotaciones para una didáctica no lineal, una que se funda en la potencia del sujeto". En: Revista Itinerario Educativo, volumen 27, No. 62. Editorial Universidad De San Buenaventura, Colombia.
- Betancourt, J. (2018). Sobre el sujeto y su formación: aportes a las pedagogías críticas en Latinoamérica. ARA Ediciones, Corporación Metusia. Medellín, Colombia.
- Bloch, E. (2007). El principio de la esperanza (1). Edición de Francisco Serra. Madrid: Editorial Trotta.
- Dilthey, W. (1980). Introducción a las ciencias del espíritu. Madrid: Alianza.
- Carrera, P y Luque, E. (2016). Nos quieren más tontos, la escuela según la economía neoliberal. Ediciones de intervención cultural/El Viejo Topo, España.
- Foucault, M. (2009). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. 2a edición revisada y corregida. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2010). La Arqueología del Saber. Traducción de Aurelio Garzón del Camino. 2a edición revisada. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1971). La educación como práctica de la libertad. Bogotá: Siglo Veintiuno Editores.
- Gadamer, H-G. (2002). Acotaciones hermenéuticas. Traducción de Ana Agud y Rafael de Agapito. Madrid: Editorial Trotta, 2002.
- Gadamer, H-G. Verdad y método. Traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Duodécima edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2007.
- Hegel, G. (2009). Fenomenología del espíritu. Traducción de Wenceslao Roces y Ricardo Guerra. México, Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2010). El ser y el tiempo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, segunda edición, primera reimpresión.
- Husserl, E. (1984). Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendente. México: Folios Ediciones, S.A., 1984.

- Jaeger, W. (2012). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Segunda edición, 24a reimpresión. México: Fondo de Cultura Económico.
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Traducción de Luis Fernández Torres. Madrid: Editorial Trotta S.A.
- Mardonez, J. M. (2007). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. España: Anthropos editorial.
- Mèlich, J-C. (1997). *Del extraño al cómplice, la educación en la vida cotidiana. Autores, textos y temas de pedagogía, de la investigación y la comunicación*. España: Editorial Anthropos, 1997.
- Retamozo, M. (2006). "Esbozos para una Epistemología de los Sujetos y Movimientos Sociales". En: *Cinta Moebio* No. 26.
- Runge Peña, A. (2007). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Universidad Pedagógica Nacional, Museo Pedagógico Colombiano. Colección Cátedra de Pedagogía, volumen 1.
- Torres, A. (1994). "Experiencias organizativas urbanas y constitución de sujetos sociales". En: *Movimientos sociales y educación popular Dimensión Educativa*. Santafé de Bogotá.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana. Ideas para un programa de humanidades*. México: Editorial Anthropos.