

LA FORMACIÓN DE SUJETOS SOCIALES: CONTEXTOS ESCOLARES PERTINENTES*

Nubia Cecilia Agudelo-Cely**
Ingrid Helena Chaparro-Correa***


Agudelo, N. C. y Chaparro, H. I. (2019). La formación de sujetos sociales: contextos escolares pertinentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (2), 85-110.

RESUMEN


Objetivo. Entre los propósitos estuvieron: identificar, reconocer condiciones y fundamentar el camino hacia la formación autónoma y crítica. **Metodología.** Se desarrolló a través de investigación documental y se describió los principales aportes en las categorías centrales. **Conclusiones.** Los temas de educación, sociedad y cultura, necesitan abordajes amplios, enriquecidos por comprensiones de realidad. Para esto, los fundamentos de la formación de sujetos sociales son una perspectiva orientadora, como también lo son para las instituciones escolares. Los procesos de investigación, formulación y seguimiento a los valores misionales, con la participación activa de los actores y la comunidad, aportan a estos logros. Los ambientes de conversación y convivencia en los contextos escolares son propicios para fomentar el reconocimiento del otro, la diferencia, la interacción entre sujetos, la paz y, por tanto, la formación autónoma.

PALABRAS CLAVE: formación, sujetos sociales, contextos escolares, paz.

* El artículo guarda relación con el proyecto inscrito en el Sistema de Gestión de la Investigación en la UPTC SGI 2127, *Contextos escolares pertinentes: compromisos en la formación de sujetos sociales por la paz*. Realizado mediante convenio con Colciencias: Convocatoria Jóvenes Investigadores e Innovadores 761 de 2016.

** Doctora en Ciencias de la Educación Universidad del Cauca. Profesora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Coordinadora del Grupo de Investigación Construyendo Comunidad Educativa A Colciencias. E-mail: nubia.agudelo@uptc.edu.co.  orcid.org/0000-0001-7358-8915. **Google Scholar**

*** Licenciada en Psicopedagogía, UPTC y maestrante en Historia, UPTC. Joven Investigadora Colciencias del Grupo de Investigación Construyendo Comunidad Educativa. E-mail: ingridhelena.chaparro@uptc.edu.co.

 orcid.org/0000-0001-6453-6486. **Google Scholar**

Recibido: septiembre 11 de 2018. Aceptado: diciembre 10 de 2018

THE TRAINING OF SOCIAL SUBJECTS: RELEVANT SCHOOL CONTEXTS

ABSTRACT

Objective. The purpose of the study was to identify and recognize conditions and base the path to autonomous and critical training. **Methodology.** The project was developed through documentary research and the main contributions in the central categories were described. **Conclusions.** It was concluded that education, society and culture issues need broad approaches enriched by the understanding of reality. In order for this to happen, the foundations of the training of social subjects are a guiding perspective, as they are also for educational institutions. The processes of research, formulation and monitoring of missionary values, with the active participation of actors and community, contribute to these achievements. Conversation and coexistence environments in school contexts are conducive to fostering the recognition of the other, the difference, the interaction between subjects as well as peace spaces and, therefore, autonomous training.

KEY WORDS: training, social subjects, school contexts, peace.

INTRODUCCIÓN

La actual crisis global de nuestra sociedad, concretada sobre todo en el hundimiento de las estructuras de acogida, tiene como punto neurálgico la incapacidad de las instituciones transmisoras para cumplir su misión de hacer posible que los niños, adolescentes y, más en general, todos los hombres y mujeres de nuestra sociedad se puedan situar significativamente en el presente, adquiriendo progresivamente la convicción de que, individual y colectivamente, venimos de algún sitio y de que el futuro del ser humano, a pesar de todos los pronósticos en sentido contrario, es algo posible. (Duch, 1997, p. 143)

Con las invitaciones precedentes y dando continuidad a propósitos formativos en el estudio de problemáticas relacionadas, se consideró de interés avanzar en este

sendero por discusiones y comprensiones sobre la formación de sujetos sociales, así como por el reconocimiento de ambientes favorables para la convivencia y la paz.

El tema guarda especial interés para la escuela y los procesos de formación, así como para los diferentes actores que la integran. En particular para las instituciones de educación superior es preocupación central, puesto que de la mirada institucional se deriva la construcción de apuestas pedagógicas que iluminan la formación y se articulan desde allí los principales compromisos sustantivos que le corresponden: docencia, investigación y proyección social.

La universidad, por las condiciones en su surgimiento, se visionó de manera articulada a las profesiones, a la transmisión de conocimientos y a la capacitación; su formación se ha reducido, en ocasiones, a la oferta de programas y cursos, a otorgar diplomas y a dar cumplimiento a requerimientos de la política en el campo. De tal modo se ha restringido su comprensión y desde allí se derivan derroteros hacia los procesos formativos, generando limitantes para los actores que la integran: estudiantes, profesores, directivos, graduados, administrativos y padres de familia.

Dada la naturaleza del proyecto y los propósitos previstos, se adelantó investigación documental, para lo cual se conformó un banco que recogió producciones en libros y revistas, además con otros documentos significativos para cada una de las categorías centrales: formación, sujeto social y contextos escolares. La organización, selección de fuentes, la revisión, estudio y elaboración de las respectivas fichas de lectura, permitieron conformar los marcos teóricos y conceptuales. En este recorrido emergieron nuevas comprensiones, maneras renovadas e invitaciones para continuar el sendero investigativo.

De esa manera, se relacionan a continuación, discusiones en torno a las posibilidades de existencia para el sujeto de acuerdo con miradas sobre ciencia y realidad. Seguidamente, se presenta un acercamiento por distintas comprensiones de formación que circulan en el medio universitario, las cuales son necesarias puesto que estos fundamentos potencian dinámicas enriquecedoras entre los sujetos que a diario interactúan. Por este sendero, se identifican contextos escolares pertinentes, en los que se favorece esta formación, los diálogos, la convivencia, y por consiguiente, la paz como vivencia en la escuela. Cierra el artículo con puntos de llegada a manera de conclusiones.

DISCUSIONES

Los compromisos en los procesos de indagación requieren de revisión y actualización, procurando distancia en la búsqueda de explicaciones deterministas sobre la realidad social y propendiendo el encuentro de concepciones y prácticas que conlleven a la comprensión de la formación de sujetos sociales. Esto se hace necesario teniendo en cuenta, además, las incidencias de los permanentes cambios en los ámbitos sociales, culturales, ambientales, políticos y económicos, dado que también impactan a la educación.

Comprensiones sobre ciencia, realidad: ¿Sujeto?

Una primera cuestión en este sentido está relacionada con revisar las miradas sobre ciencia que han estado presentes y las implicaciones para los procesos formativos. En este sentido, Edgar Morín (1990) aporta a las reflexiones epistemológicas lo siguiente: “En la visión tradicional de la ciencia en la cual todo es determinista, no hay sujeto, no hay conciencia, no hay autonomía” (p. 96). Y, “[...] La partición de las disciplinas hace imposible captar «lo que está tejido junto», es decir lo complejo, según el sentido original del término. El desafío de la globalidad es pues al mismo tiempo un desafío de la complejidad” (Morín, 2000, p.14).

La reflexión de Morín es fundamental para llamar la atención sobre el sujeto, dado el determinismo de ciertas explicaciones procedentes del ámbito científico, que se han situado con rigidez como únicas formas de acceso y comprensión de lo real; también ocultando al sujeto, a través de argumentos que sustentan que su pensamiento y acción en el mundo no son del todo necesarias. El problema de la invisibilidad del sujeto también está ligado al ámbito de las relaciones sociales, políticas y económicas; considerando que el mundo se mueve en torno al capitalismo, a las transacciones e intercambios, y a la división del trabajo. En este marco, el sujeto se ve condicionado por unas lógicas que le obligan a modificar y adaptar su acción, sus proyectos y su visión de futuro.

La ciencia, como forma de acceso al conocimiento, ha estructurado caminos de acercamiento al mundo real que no siempre se derivan en una comprensión total o universal de los fenómenos y que puede parecer desarticulada o aislada de la comprensión sobre lo humano, sobreponiendo el mundo físico biológico. Por el mismo camino, una segunda reflexión la constituye la forma de acercamiento a

la realidad, su explicación o comprensión darán cuenta o no, de posibilidades de existencia del sujeto:

Tenemos hoy día, sin duda, uno de los problemas fundamentales del pensamiento social tanto teórico como epistémico, por un lado que se quiera explicar formulando teorías generales, y por otro el que no interese explicar, sino más bien de entender cómo se construye la explicación para decir esas formas epistémicas. Tenemos ahí presente un tema que yo llamaría el movimiento del sujeto. Ese movimiento interno de la subjetividad en la que está conteniéndose siempre el germen del pensamiento, las ideas, la capacidad del hombre de intervenir en la realidad. El movimiento del sujeto es complejo, movimiento de múltiples dimensiones que es todavía, en una medida importante, un misterio. Cuando decimos pensar desde la historia, estamos hablando simultáneamente de pensar desde lo que somos; es decir, yo no puedo entender la historia como movimiento complejo de procesos de lo más heterogéneos si yo me comporto como un hombre apolíneo como un hombre riguroso en el sentido cartesiano de la palabra, en el sentido del camino de la verdad clara y dejo fuera el camino incierto, pedregoso. El otro camino que Descartes excluyó y que ya había excluido Parménides en el siglo VI antes de Cristo. (Zemelman, 2007, pp.39-40)

En este diálogo, investigadores de América Latina, respecto a las situaciones desencadenadas en las décadas del sesenta y del setenta del pasado siglo, relacionadas con la globalización, el surgimiento de dictaduras militares, vulneración de derechos humanos y con ello la lucha de movimientos sociales; tratan de responder a temas como el presente y futuro de estos países, invitando a pensar social e históricamente.

El desarrollo del pensamiento social e histórico es un desafío para la educación; su estudio no se reduce a un solo campo disciplinar, se trata de un proceso complejo que requiere la incorporación de otras miradas que aporten a la comprensión de las relaciones de los sujetos con el pasado. En ese sentido, la construcción de nuevas visiones de mundo no debe reducirse a la repetición y acumulación de contenidos, sino aportar posibilidades de asumir posturas frente a las realidades.

De esta manera, Zemelman (2007) plantea la necesidad de desarrollar la capacidad del pensar histórico y la voluntad de construcción, que va más allá de los saberes estrictamente disciplinarios y explicativos. Por el mismo camino, a partir del interrogante sobre cómo es que una generación comenzó a producir conocimiento nuevo y nuevas categorías, en particular desde la experiencia de los movimientos sociales en América Latina y en el mundo, Dussel (2007) llega en el proceso a establecer que “a las nuevas preguntas vienen nuevas respuestas y se crean nuevas categorías, se hace un nuevo discurso. Se está creando nuevo conocimiento desde un nuevo lugar epistémico” (p.31).

Desde lo anterior, se llega a la necesidad de construir realidad, a enunciar críticamente fenómenos, entre estos los relacionados con los conceptos de sujeto y subjetividades sociales:

Ese fenómeno está detrás de lo que estoy señalando, la manera en que se pretende que la gente no necesite de realidad y, por tanto, de utopía, de que no desarrolle disposición alguna para crear alternativas. Eso está relacionado entre sí: el problema de la necesidad de realidad, la utopía y la lectura de la realidad en forma de reivindicar la idea, la teoría, de que la realidad se construye. Si tomamos esta discusión en el plano de la sociedad en su conjunto llegamos inevitablemente al tema de los sujetos. Pero en términos más amplios, diría que nombramos las cosas por aquello que lo sustituye, y sería positivo reivindicar, más que el concepto de sujeto, el de subjetividades sociales. Porque el concepto de subjetividad se expresa en los sujetos sociales, pero también en otras maneras ha llegado en ocasiones a muchos científicos sociales una suerte de fetichización del sujeto colectivo, del sujeto social. (Gómez & Zemelman, 2005, p. 8)

De estas lecturas sobre la realidad, se deriva la noción sobre el sujeto que es capaz de pensar desde la historia, de reconocer esos caminos para tomar conciencia de sí mismo y desde allí pensar en lo que se puede llegar a ser: la apertura (Zemelman, 2005). Otro aporte en la discusión, se presenta respecto de la distancia de relacionar palabras y apropiar conceptos; en este sentido, el aporte establecido por Zambrano (2002), luego de una amplia discusión en algunas de sus publicaciones, encuentra que: “[...] una palabra es un tejido denso y la manera como dicho tejido haya sido elaborado, nos permitirá comprender el por qué estamos tan lejos de un concepto.

De esta manera, el gusto por el misterio es la fuente del avanzar [...] (p.282). En el mismo sentido, posteriormente menciona:

De la misma forma, como las palabras se forman y dan lugar al lenguaje, los conceptos tienen una historia. Algunas veces estas palabras se convierten en grandes conceptos y desencadenan en ciencias; otras se transforman en nociones para explicar una realidad. (Zambrano, 2008, p.2)

La palabra formación se vincula a la educación de manera ahistórica, este es un problema heredado en nuestra educación, así se evidencia en proyectos de investigación, entre otros el adelantado sobre comprensiones sobre formación, en particular de maestros, en el que se dio cuenta de la utilización indistinta de términos-palabras para referirse a formación:

[...] los distintos contextos y actores plasmaron sus huellas en estos procesos, por tanto existió *instrucción, capacitación y preparación*, que se planeaban y organizaban desde afuera. Si comprendemos que la formación es algo que cada sujeto procura para sí, en realidad no se podría hablar de comprensiones autónomas, sino más bien de reflejos y exigencias que de acuerdo con los momentos históricos se imponían, a esto se le llamó, *Formación* [...] (Agudelo, Mora & Chaparro, 2014, p. 148)

En esta línea, fundamentar debidamente los conceptos se hace indispensable, conlleva a trascender explicaciones por construcciones de realidad, a construir las propias realidades debidamente contextualizadas, las cuales manifiesten su historicidad en el tiempo.

Respecto de perspectivas en el acompañamiento por senderos investigativos, que apoyen estas visiones y procesos, Sandoval (2002) encuentra:

[...] la orientación fenomenológica común a la mayor parte de las opciones de investigación cualitativa, propone como alternativas para el análisis las categorías de *sujeto, subjetividad y significación*, cuya mutua filiación se irá a encontrar en los conceptos de interioridad y vivencia. Desde el punto de vista del conocimiento, lo que interesará desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos

y acciones de los actores sociales aparece como pertinente y significativo. Por lo tanto, los esfuerzos investigativos se orientarán a descubrir dicha realidad, aun para los propios actores, sujetos de investigación. (pp. 31-32)

Las anteriores reflexiones nos llevan a comprender que en las explicaciones globales sobre ciencia y realidad, en la vinculación ahistórica y generalizada, el sujeto no ha estado presente. El rescate del sujeto es labor de investigadores e intelectuales en la escuela, mediante procesos de comprensión permanentes. Por esta vía Morín (2003), ahora amplía el aporte inicial, enriqueciendo y provocando este primer cierre:

El pensamiento complejo y la práctica de la macroconceptualización solo pretenden ganar en comprensión, reconociendo críticamente, aquello que se pierde en la cosmovisión unidimensional de un pensamiento simplificante y reduccionista. Una educación con vistas a una visión y reflexión compleja de la realidad, colaboraría con los esfuerzos que tienen por objetivo la atenuación de la crueldad y la regeneración de la paz. (p. 73)

Formación de sujetos sociales

La situación actual del país en los ámbitos político y social no es simple si consideramos los permanentes conflictos por los que atraviesa, en particular el conflicto armado. Además, situaciones como la violencia en las familias y en las escuelas, la intolerancia, así como la indiferencia y la falta de sensibilidad frente al otro, se han convertido en hechos cotidianos. Se trata de un problema para la educación que sugiere cuestionamientos más profundos.

92

En continuidad con las reflexiones que se vienen aportando, es necesario ahondar en la fundamentación y los compromisos que conllevan a la formación de sujetos sociales, a los procesos de formación y a encontrar contextos favorables para la misma. Como se mencionó, la situación actual que vive el país en torno a los procesos de paz, requiere del aporte de propuestas de investigación pertinentes. Se trata de contribuir a la mejora de las relaciones intersubjetivas de integrantes de las comunidades. Se evidencia en el transcurrir diario la presencia de violencia en las relaciones interpersonales, el no reconocimiento del otro como alguien que ha construido su historia a través de experiencias, que ha logrado independencia

en su manera de comprender la realidad y que por tanto su punto de vista como sujeto social ha de ser tenido en cuenta.

Sobre Formación

Respecto a la formación, en este recorrido histórico, se partió de identificar autores representativos. Por esto, se decidió tomar como referente en el punto de partida al filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (1999) en su obra *Verdad y Método*, quien en esta producción presenta con fortaleza el origen y trayecto del concepto formación, y a partir de sus aportes, se enriquece este camino:

En el concepto de *formación* es donde más claramente se hace perceptible lo profundo que es el cambio espiritual que nos permite sentirnos todavía en cierto modo contemporáneos del siglo de Goethe, y por el contrario considerar la era barroca como una especie de prehistoria. Conceptos y palabras decisivos con los que acostumbramos a trabajar obtuvieron entonces su acuñación, y el que no quiera dejarse llevar por el lenguaje sino que pretenda una autocomprensión histórica fundamentada se ve obligado a moverse incesantemente entre cuestiones de historia de las palabras y conceptos [...]. (Gadamer, 1999, p. 38)

El autor invita a lograr comprensiones propias, a tener en cuenta la historia de las palabras y de los conceptos, a reconocer el origen de tantos de estos que han estado presentes y cercanos a nuestros contextos. Además, Gadamer (1999), sobre formación establece aportes significativos encontrados en una investigación adelantada por Ilse Schaarschmidt en 1931:

[...] permite rehacer fácilmente la historia de la palabra: su origen en la mística medieval, su pervivencia en la mística del barroco, su espiritualización, fundada religiosamente, por el *Mesías* de Klopstock, que acoge toda una época, y finalmente su fundamental determinación por Herder como ascenso a la humanidad. La religión de la formación en el siglo XIX ha guardado la profunda dimensión de esta palabra, y nuestro concepto de la formación viene determinado desde ella. (p. 38)

En el contexto de Gadamer (1999) el concepto de “formación”, en un primer momento, hace referencia a la formación natural que designa manifestaciones

externas, una figura bien formada y en general toda configuración producida por la naturaleza. El término evoluciona de una exterioridad en el sujeto o en el mundo, a la formación estrechamente vinculada al concepto de cultura; en un tercer momento se desprende de la cultura para ser autónomo, pasa a referirse al despliegue de las disposiciones naturales del espíritu.

De acuerdo con lo anterior, se señala que la “formación”, inicialmente al relacionarse con la exterioridad, piensa en estructuras físicas; luego, se liga al problema de la cultura y, posteriormente en los alemanes, se encuentra en relación con *bildung*. En el siglo XVIII llega a convertirse en la parte esencial del espíritu, es decir, la trascendencia. En este sentido, el concepto de formación va a permitir pensar problemas como: sujeto, ser, tiempo, entre otros.

[...] La formación pasa a ser algo estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Entre Kant y Hegel se lleva a término esta acuñación Herderiana de nuestro concepto [...]. (Gadamer, 1999, p. 39)

Siguiendo el texto de Gadamer; Humboldt percibe una diferencia entre cultura y formación:

[...] Pero cuando en nuestra lengua decimos “formación” nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter [...]. (Humboldt, citado por Gadamer, 1999, p. 39)

Gadamer (1999) siguiendo a Hegel para quien es determinante entender lo trascendental de la espiritualidad en la formación, menciona:

[...] El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. “Por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser”; por eso necesita de la formación [...]. La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. (Gadamer, 1999, p. 41)

A partir de la obra de Gadamer, se generan distintos diálogos y discusiones los cuales enriquecen la fundamentación sobre formación, en particular, los de Rebekka Horlacher (2014), respecto de la vinculación de “bildung”, situado en su origen Alemán en el siglo XVIII, señala: “Bildung es prácticamente intraducible a cualquier otro idioma: ni «educación», ni «instrucción», ni «capacitación», ni «formación», ni «crianza» se acercan siquiera a la ambición cultural en la semántica de bildung” (p. 36). Sin embargo, de acuerdo con la autora, el concepto ha transitado por distintas interpretaciones: en su primer momento vinculado con la vida religiosa; posteriormente, la traducción de la obra del inglés Shaftesbury (1671-1713) sobre filosofía cortesana, relaciona “bildung” con formación. Allí se refiere a la “formación” como proceso de autoconocimiento y purificación, traducido al alemán como bilden y bildung.

Otra mirada al respecto la aporta Sopó (2007) en ¿Qué entiende Hegel por formación (Bildung) del sujeto? Retoma los planteamientos de Hegel para entender el concepto: “[...] en Hegel, formación quiere decir pensar [...]” (p. 59). Y se apoya en los planteamientos de Platón sobre el pensar como diálogo consigo mismo, cuyo movimiento se sitúa o en las sombras o en el nuevo día. Para Hegel, según el análisis de Sopó (2007) “[...] pensar es saber de lo universal [...]” (p. 61), que se liga con la consecución de una segunda naturaleza del hombre (la primera es con la que nace, no es libre y debe ser superada), para lo cual, la formación y la educación son las que permiten el logro de su segunda naturaleza. De acuerdo con lo anterior precisa Sopó (2007): “[...] en última instancia, la formación es resultado y posibilidad del sujeto de constituirse en “sujeto trascendental”, a condición de que su determinación no sea abstracta, sino que alcance la universalidad como sujeto constituyente [...]” (p. 62).

Vierhaus (2002) en *la Separata Formación (Bildung)*, señala que, la concepción Alemana vinculada a la vida culta y religiosa se extiende al lenguaje común a través de la institucionalización y el surgimiento de los sistemas educativos. Menciona que hasta mediados del siglo XVIII fue abandonando su significado, de lo externo, hacia otro tipo de aspectos, como “[...] el intelecto, las costumbres, los comportamientos y a las nociones abstractas [...]” (p. 9). En la primera mitad del siglo predominó el concepto de educación correspondiente al ideal de hombre ilustrado y, a partir de la segunda mitad del siglo, se utilizó el concepto de “formación”, en particular “formación de la razón” como meta de la educación.

Vierhaus (2002) considera que no existe claridad en su procedencia, de la secularización, de la idea pietista de formar o de su noción externa, sin embargo encuentra vinculación en el uso del término en el campo pedagógico y su relación con el pietismo. La noción de formación pudo estar vinculada como sinónimo de educación. Considera que no es posible trazar una división conceptual entre estos:

[...] en términos generales se podría decir que el concepto “educación” contiene un acento más activo: esta es un hacer con una meta dirigida sobre el otro y para el otro; “formación”, por el contrario, se entiende por lo común más como contenido y resultado de la educación [...]. (p. 11)

Sobre formarse, Gilles Ferry (1991) se interesa por esta tarea, señala que “[...] formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (p. 43).

En ese sentido, la tarea de formarse se refiere al proceso que se produce desde el nacimiento, la infancia, hasta la edad adulta y la vejez, abarca los dominios del ser, los cambios en lo social y lo personal. Por otra parte, lo educativo hace referencia a la manera como el sujeto establece habilidades y pautas para vivir en sociedad.

Ferry (1991) en relación con la especificidad de la formación de los enseñantes menciona el sentido de cómo utilizarla: “[...] Formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo [...]” (p. 52). Definición que sitúa la formación de lado de la dinámica psicofisiológica. De la misma manera retoma lo señalado por Pierre Dominicé, en el sentido de “[...] distinguir claramente la formación de las acciones educativas, las cuales son los medios (entre otros), y con las cuales generalmente se le confunde [...]” (p. 53).

[...] La formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un “formado” maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador. El proyecto insensato de modelar al otro, de crear a un ser a su imagen, de infundirle la vida, que es el fantasma del animador, lo único que puede hacer es infligirle la muerte [...]. (Ferry, 1991, p. 53)

En este mismo sentido, Ferry (1991) plantea que la formación no se da, ni se recibe. Más que referirse al formador y al formado, es pertinente hablar de los que se forman, los que se educan. La formación toma sentido en la medida en que se da una acción reflexiva: “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas” (Ferry, 1991, p. 54).

El aporte en esta deliberación, ahora, entre la “formación y lo humano”, de acuerdo con Humberto Maturana (1996), quien propone una teoría biológica del conocimiento y la cuál considera la constitución de los seres vivos como sistemas autónomos; vislumbra dos dimensiones de la existencia de los seres vivos: la fisiológica relacionada con la anatomía y la estructura, y la que comprende las relaciones con los otros. En ese sentido plantea como se constituye lo humano:

[...] Lo que nos constituye como seres humanos es nuestro modo particular de ser en este dominio relacional donde se configura nuestro ser en el conversar, en el entrelazamiento del lenguaje y el emocionar. Lo que vivimos lo traemos a la mano y lo configuramos en el conversar, y es en el conversar donde somos humanos [...]. (p. 22)

Para comprender el origen de lo humano, el autor se remite al proceso evolutivo que posibilitó la transformación del cerebro con el desarrollo del lenguaje y de las emociones; proceso que favoreció las transformaciones en la forma de vida.

[...] pienso también que el modo de vida en el que las coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones conductuales consensuales surgen en la intimidad de la convivencia en la sensualidad y en el compartir, dando origen al lenguaje, pertenece a la historia de nuestro linaje desde hace por lo menos tres millones de años. Y digo esto en consideración al grado de involucración anatómica y funcional que nuestro cerebro tiene con el lenguaje oral [...]. (Maturana, 2001, p. 13)

De esta manera, Maturana entiende lo humano desde la convivencia, en el compartir e intercambiar. Estos procesos que involucran el lenguaje y las emociones, permiten pensar *la formación*, ligada a la constitución de lo humano.

Los diversos argumentos relacionados anteriormente sobre formación llevan a comprender lo trascendental del concepto. La formación es lo que cada sujeto logra

de manera individual a partir de interacciones sociales, intersubjetivas; tiene que ver con su espiritualidad, por lo tanto, no es posible formar a otro únicamente desde la exterioridad. Como se observó a través de los autores, la participación en un proceso de formación no es más que un pretexto que conduce a la tarea de formarse. La formación es un proceso permanente, no es posible hablar de formación acabada en un sujeto, sino que ella está siendo, se está formando, es el proceso que se ha logrado: experiencia, ascenso, devenir y trascendencia.

Formación, sujeto y subjetividades

Una nueva mirada que adquiere el concepto de formación es la propuesta por Vargas Guillem (2007) en “Campo intelectual y formación” a partir de la perspectiva filosófica y sociológica. Desde la filosófica se relaciona con la constitución de la subjetividad: “el sentido”; y, la sociológica, se refiere a la expresión de estructuras culturales e intenta situar la correspondencia entre sujeto y sociedad: “la comprensión”. Para el autor, esto permite avanzar hacia la concepción de la formación como fenómeno social. En relación con el escrito de Bourdieu *Campo intelectual y proyecto creativo*, Vargas Guillem menciona que busca enlaces y coexistencias entre la educación, los procesos formativos, las subjetividades y las estructuras sociales:

Se trata, en el enlace entre *sujeto y sociedad o cultura*, de comprender tanto los mecanismos de *adscripción, de control y de reproducción simbólica*. Efectivamente, los grupos humanos, según los distintos campos de desempeño y de circulación simbólica, tienen variedad tanto de ritos de iniciación como de consagración y de legitimación. (Vargas, 2007, p. 44)

Para Vargas Guillem (2007) “[...] A la idea de campo es inherente la idea de *juego* [...]” (p. 45). Dentro de él las relaciones no son homogéneas, sino violentas, donde los sujetos luchan por el poder, por la hegemonía. Desde esta perspectiva, la formación, según este autor, es además de reconocer la tradición, también hacer rupturas y dejar al sujeto “[...] en condiciones de subvertirlo [...]” (2007, p. 45).

Ahora bien, la *formación* no sólo busca poner al sujeto en situación de reconocer los cánones. También debe dejarlo en condiciones de subvertirlo. Al final, la educación es, así entendida, mezcla de *tradición* y de *ruptura*: habilita a los sujetos para que asimilen un hábitos y abre

espacios sociales para el reconocimiento de la *subversión*. Sin la primera, no hay con qué ni para qué hacer rupturas; sin la segunda no hay manera de comprender la continuidad y el desenvolvimiento de la dinámica social. (Vargas, 2007, p. 45)

En la misma obra, Vargas Guillem (2007) en el capítulo “Constitución del sujeto y constitución subjetiva del mundo”, plantea una tesis sobre el concepto de formación: “[...] la formación es un concepto típicamente moderno, y por ello, se encuentra ‘hermanado’ con el de subjetividad. Este concepto –formación– requiere todas las reformas que impone la intersubjetividad como lugar de despliegue y realización del sujeto [...]” (p. 29). Sobre esta tesis, el autor formula tres preguntas: si es prescindible el sujeto para pensar la formación, las reformas que requiere la formación por la emergencia de la interdependencia de sujeto e intersubjetividad, y si los cuestionamientos al sujeto también incluyen a la formación.

El problema de la formación es trasladado a la pedagogía: “[...] de lo que se ocupa la pedagogía es la formación [...]” (Vargas, 2007, p. 31), y, en ese sentido resuelve la primera pregunta en función de que el sujeto no es prescindible de la formación, pues se requiere pensar en quien se forma y además en los espacios, los lugares que ocupa.

La vinculación que realiza el autor en cuanto al establecimiento del objeto, de aquello que debe ocuparse la pedagogía es significativo, en la medida en que sitúa la formación del sujeto y la subjetividad como asunto de ella, pero además ubica “[...] la creación de condiciones de posibilidad, igualmente, para que el sujeto construya mundo (sentido de mundo) [...]” (Vargas, 2007, p. 31-32).

La constitución del sujeto y la constitución subjetiva del mundo comprenden dos momentos en la formación, según Vargas (2007). El sujeto se constituye cuando se le impone la cultura, y la constitución subjetiva del mundo se presenta cuando el sujeto ya constituido se impone al mundo, proceso que luego retorna a la imposición de la cultura como un ciclo. Si tomamos la formación en el sentido de los procesos que nos llevan a ser uno mismo, quizá, más que reformar el título, lo importante sería reconocer que “[...] el sujeto es formado por el mundo; pero que, igualmente, el mundo es formado por el sujeto [...]” (Vargas, 2007, p. 38).

En cuanto al cuestionamiento del sujeto, a su ilusión respecto al desconocimiento de los otros, Vargas (2007) reitera la formación, “[...] pues se propone un tránsito del sujeto a su continua interacción con la cultura, al continuo reconocimiento de los otros [...]” (p. 39). Así, sin importar cuál es la idea que se tenga del sujeto, en ella es posible pensar la formación.

Otro aporte en esta discusión está en la comprensión de la “*formación como praxis*”, esta vez vinculado con la formación de sujetos sociales para una ciudadanía intercultural, es la presentada por Estupiñán y Agudelo (2011), quienes ubican su relación en la praxis, en la acción y en la realización humana. Conceptualizan igualmente desde el horizonte intercultural, el concepto de ciudadano, su significado, como punto de partida y como posibilidad:

[...] entender la formación como praxis señala el derrotero de pensarla e inscribirla en el universo de la acción, en el mundo de las realizaciones humanas y de las actuaciones con sentido y en la puesta en movimiento de todo el potencial del sujeto para transformar la realidad, que está conformada de inseguridades, de desconocimientos, de lo inagotado y de lo inédito posible. (p. 298)

La riqueza del proceso de formación hace énfasis en considerarla como espacio creativo para la construcción de sujetos capaces de vincularse a un proceso de transformación, en ese sentido, hay que afrontar retos, realizar apertura y participar decididamente en pos de construir diálogos con otras subjetividades. La transformación de subjetividades hace parte de los procesos formativos, considerando que formarse es transformarse en un interjuego constante de construir y emerger en el proceso mismo de la dinámica formativa.

Dado que la formación está relacionada con la subjetividad, es autónoma y por tanto contribuye al pensamiento crítico; el avance en la comprensión del tema, como se ha expresado, tiene que ver con aquella que sobre lo humano se ha entendido. La formación del sujeto presenta fortaleza en el reconocimiento a sí mismo, su propia aceptación y respeto, así como en los procesos de convivencia, reconocimiento de la diversidad, del otro; en ese sentido incluye acciones individuales y colectivas, ligadas a la autonomía. En dado caso, es necesario repensar continuamente en la formación y la generación de espacios que propendan por la constitución de subjetividades.

Formación en la Educación Superior

La identidad pedagógica, como un horizonte de sentido institucional, es la razón de ser de la comunidad que conforma a la Universidad. Es un compromiso reflexivo que implica la formación permanente de los sujetos, grupos y sectores sociales vinculados a ella en sus diferentes posibilidades, bien sea en calidad de directivos, académicos, estudiantes, padres de familia, administrativos y egresados de sus programas, en cualquiera de las modalidades que ofrece la Institución. (Universidad Pedagógica Nacional, 2010)

Enunciar o nombrar, tanto a la formación como a los sujetos, corresponde a dinámicas de la cotidianidad en las instituciones educativas, así como su inclusión en documentos misionales; no obstante, esta vinculación no necesariamente está acompañada de fundamentos, actualizaciones, o comprensiones que potencien el pensamiento crítico y autónomo de los sujetos involucrados en las respectivas comunidades.

Las invitaciones del epígrafe anterior están mostrando lo trascendental de encontrar el sentido al tema pedagógico a partir de lo institucional y su horizonte en la formación de los diferentes sujetos involucrados, en donde la participación activa y reflexiva de la comunidad es fundamental, implica considerar la contribución de los procesos de formación hacia tales propósitos.

Zambrano (2008), investigador con fortaleza en el estudio de la categoría formación, encuentra que las instituciones de cultura, en ocasiones han preferido hablar de capacitación que de formación y contrasta los compromisos en ellas; mientras la formación fija el modo de ser de una institución, y su relación con la generación de conocimiento, la investigación, la búsqueda de autonomía, la transformación, la trascendencia; la capacitación se limita a la práctica, a la reproducción. El autor considera que esa manera de relacionar formación con capacitación tiene que ver con la adopción ahistórica de la formación en el caso colombiano, encuentra en los modelos de producción asociados con los procesos de modernización, la capacitación, el adiestramiento limitados a la práctica. En esa misma discusión hace un paralelo entre los modelos de producción y los de investigación.

Todo lo anterior le resta atención hacia su dedicación por las preguntas fundamentales, por las ciencias humanas y sociales. El tema de la formación se vincula de manera instrumental, como un término más; la palabra formación, promesa de la misión institucional se utiliza, se coloca, pero pocas veces se explicita la concepción particular adoptada y la manera de darle sentido y significado a través de sus realizaciones. De la misma manera, las instituciones educativas en general y en particular las de educación superior, vinculan en su misión la llamada, formación integral. Al respecto Fichte (citado por Orozco, 1999) establece:

Una formación integral es entonces aquella que *contribuye* a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico. (p. 27)

De acuerdo con Orozco (1999), la formación integral compromete el quehacer universitario en su conjunto, con lo cual en la institución están involucrados los distintos niveles, de esta manera, profesores, estudiantes, y directivos, están permeados por los fines de la universidad:

En la interacción diaria se define el clima formativo, el “ethos universitario”. Tal interacción define prácticas administrativas, docentes, investigativas, de relación humana en el interior de las cuales todos dan testimonio de su visión del “mundo de la vida” de la sociedad en que se vive, de las producciones del espíritu humano en general. En ellas el estudiante y el profesor resultan esencialmente modificados; es decir con cambios -positivos o negativos- en su “forma”. En la medida en que de tales interacciones salgan fortalecidos, “crecidos”, con una “forma superior”, se dice que se trata de una “experiencia formativa”, o que se recibe una “educación superior” y para lo superior. (p. 29)

En los avances del proceso de investigación adelantado para este escrito, se hace distancia a la vinculación que han hecho las instituciones de formación integral, precisamente porque no se reflexiona por su sentido, ni por la manera de tender hacia el proceso que implica. Esta vinculación acrítica, en la que el componente espiritual con frecuencia no es tenido en cuenta, genera dificultades y problemas para la sociedad quien es receptora de estos procesos de formación.

En esta relación en la que la profesión y el hacer se privilegian frente al pensar, requieren y hacen necesario vincular una vez más, la condición humana. Arango (1990), en diálogo con los planteamientos de Hannah Arendt, señala que, la condición humana no se trata de algo diseñado, preestablecido, condicionado y homogéneo, sino que comprende lo esencial:

[...] nos estamos refiriendo ante todo a la fuerza espiritual irreprimible que constituye el núcleo esencial del hombre, le posibilita ser dueño de sí y actuar sobre el mundo en torno para buscar su propia perfección, meta ésta que resulta indisoluble del desarrollo de las posibilidades humanas en todos los hombres. (p. 17)

De acuerdo con lo anterior, la institución se convierte en un espacio dispuesto a la experiencia del sujeto donde interactúa, y se forma por sus propios medios. En ese camino de formación, es conveniente considerar que la tarea de la universidad también es tener en cuenta a los sujetos en su capacidad de pensar críticamente y de actuar con responsabilidad ética.

Humberto Maturana (1996) en su texto *El sentido de lo humano* dedica un espacio a la universidad. Al lado de pensar la educación como un aspecto esencial de país, que permite constituir espacios de convivencia, su invitación también está en reflexionar sobre el país que queremos y el tipo de convivencia. El autor privilegia la constitución de ella, como un quehacer humano, que más allá de la manera administrativa que la organiza, son las personas y las redes conversacionales que la integran, las que la constituyen y le dan vida. Considera la universidad “[...] como institución formadora de los ciudadanos de un país [...]” (p. 211).

Para mí la Universidad es una institución del mundo actual concebida para ampliar la capacidad de acción y reflexión con responsabilidad ética y ecológica, de los miembros de la sociedad que la sustenta. Por esto considero que la Universidad, como institución de una nación moderna, es un centro de educación organizado de modo que los miembros de esa nación que pasen por ella tengan la oportunidad de vivir la experiencia de practicar y reflexionar en el quehacer particular de su elección de modo que puedan después actuar responsablemente en ese quehacer, tanto con dominio operacional y reflexivo, como con conciencia social, ética y ecológica. (Maturana, 1996, p. 211)

El autor, resalta la importancia del proceso, del tránsito por la universidad. Plantea una perspectiva conversacional de funcionamiento y gobierno universitario, en la cual, en las redes de actores fluyen las conversaciones guiadas por las emociones, los propósitos, y los deseos de los miembros que dirigen las acciones que realizan. Establece diez puntos que se refieren a intenciones, deseos, y propósitos de la universidad, entre ellos, los relacionados con: la tarea de la universidad como espacio de convivencia, la creación de espacios de acción y de reflexión, la generación de responsabilidad ética, social, ecológica hacia la comunidad, la universidad generadora de experiencias convivenciales y la vivencia en la práctica cotidiana de las capacidades desarrolladas.

Maturana (1996) también realiza algunos cuestionamientos en torno al direccionamiento productivo, al rendimiento, al mercado, cuando la profesión se aprende sólo como práctica, y cuando sirve a los intereses económicos y productivos, señalando que la universidad deja de serlo, si olvida que su tarea principal, es que los estudiantes adquieran la “capacidad de acción” y de “reflexión ética, social, y ecológica”.

CONTEXTOS ESCOLARES

“Se es sujeto en la medida que se acepta al otro, tenerlo afrente” (Zemelman, 2005, p. 37).

En dialogo con los fundamentos y aportes hacia la formación de sujetos sociales, relacionados anteriormente, se pretende en este apartado caracterizar espacios favorables hacia su logro, estos son ambientes adecuados que permitan diálogos intersubjetivos, y convivencia pacífica, en este caso, en la escuela.

A partir de este proceso de comprensión de la escuela y en busca de salidas desde ella misma, se han configurado reflexiones de los referentes en que las comunidades han venido trabajando. En particular, en la propuesta de la Escuela Mayúscula, se considera que podrían ser el punto de partida para otra manera de pensar en aquella “en la que el centro de análisis no sea la teoría pedagógica, didáctica o curricular desde la cual se deduce la escuela, sino que ella como escenario simbólico social, sea el eje y centro de la configuración teórica” (Murcia y Jaramillo, 2017, p.11). Entre los aportes, los investigadores encuentran, la necesidad de dinamizar

transformaciones: “la naturaleza de la Escuela es profundamente social y que antes de ser considerada como organismo funcional, es una institución imaginaria social y por tanto, está ligada a las significaciones imaginarias de las comunidades locales y globales [...]” (Ibídem. p.128) Además “esta institución crea nuevas significaciones, lo que implica una dinámica permanente de ebullición y transformación”. (Ídem.)

En cuanto a los contextos escolares, estos presentan múltiples formas de considerarse y de comprenderse, entre ellos, están los que se relacionan con lugares oficialmente establecidos, donde se realiza la escolarización de acuerdo con los niveles definidos, según edades y grados. Sin embargo, la postura que se trabaja está relacionada con la idea de entenderlos como “espacios de interacción” donde confluyen diversos actores. Allí se presentan procesos de socialización y de construcción de conocimiento, ellos se constituyen a partir de la participación, el diálogo, los acuerdos, entre otros.

Los contextos son entonces campos complejos de trabajo; solicitan y exigen el pleno empleo de la sensibilidad, de la perceptualidad, de la razonabilidad, de la paisajística, del ensayo, del pensamiento de la subjetividad despierta; los sujetos que habitan estos campos complejos de trabajo están en permanente despliegue a partir de sus ángulos de percepción y, desde ellos y con ellos, construyen, trazan, dibujan, cartografían las figuras (móviles, transicionales, holográficas) que le permitan hilvanar su composición y su configuración, entre estas figuras y estas subjetividades se surten unos juegos de enlaces y de experimentación expansivos que llaman/reclaman siluetas y cuadros cada vez más exigentes, cada vez más expandidos, cada vez más excitantes, cada vez más complejos, cada vez más intensos. (Contreras, 2007, pp. 253-254)

La argumentación anterior, expuesta por Contreras (2007) integra ideas significativas y potenciadoras para los propósitos de este escrito, lleva inmersa el proceso, el tránsito que requiere la formación, el pasar de un estado a otro, la trascendencia, la transformación intersubjetiva, esto es, la formación de sujetos sociales. Es hacia el logro de contextos escolares propicios para la formación de estos sujetos, a los que se quiere invitar, razón por la cual, se vinculan las reflexiones a instituciones de educación superior. Desde sus comprensiones sobre la enseñanza y el rol del sujeto profesor en la misma, Van Manen (1998) resalta desde su trabajo, el tacto necesario en el acompañamiento. Ha entendido la necesidad de que la enseñanza

sea una actividad reflexiva sobre las prácticas, donde el profesor se comprenda y procure reinventarse para aportar en el horizonte pretendido.

De esta manera los actores y profesores críticos, redundarán en la formación de sujetos autónomos, preocupados por los problemas de la sociedad; profesores y estudiantes investigadores e intelectuales de la educación. Para el presente escrito, se considera que los hallazgos en el proyecto adelantado permiten pensar en una institución que nace en lo social, que hace parte de una concepción de comunidad y que por tanto sus desarrollos se deben a los sujetos que la constituyen. En este sentido, las discusiones vinculadas tienen como propósito, una vez logrados los fundamentos en la formación y el vínculo con la constitución de subjetividades, llamar la atención a las instituciones formadoras respecto de la contribución como institución, a partir de los compromisos y valores misionales, considerados en los proyectos educativos.

La escuela y en ella, la universidad por tanto, son espacios simbólicos, en los que en diálogo con sus contextos, tienen lugar encuentros de culturas, En ellos se generan convergencias o divergencias intersubjetivas propias de la interacción humana. Ideologías, símbolos y significados pedagógicos generan contextos escolares en los que la riqueza cultural toma sus propios espacios y posibilidades.

Se invita a los actores que integran la comunidad universitaria a relacionar sus miradas a problemáticas sociales, ambientales, políticas, culturales del contexto y comprometerse con el sentido de la formación transdisciplinar de los sujetos.

CONCLUSIONES

106

La formación es lo que cada sujeto adquiere individualmente a partir de interacciones sociales intersubjetivas. Se requieren contextos escolares que brinden oportunidades para fortalecer la inquietud permanente, la autonomía y el pensamiento crítico. De esta manera, los temas de la educación, la sociedad y las culturas, necesitan abordajes amplios, enriquecidos por comprensiones de realidad. Dar sentido a la formación contribuye a la autonomía de los sujetos, a cuestionar el para qué de la existencia.

Pensar la formación sugiere por tanto considerar las amplias posibilidades que ella genera para comprender tanto los escenarios sociales donde se configura, como el proceso individual que implica. En los procesos de formación, las interacciones entre sujetos sociales se potencian en relaciones discursivas, en la comunicación y el lenguaje. Por tanto se requiere hacer revisión sobre el concepto de formación y hacer explícitas estas comprensiones en la construcción y seguimiento a propuestas que propendan por la formación de sujetos sociales, la convivencia y la paz.

La formación de sujetos sociales se convierte en perspectiva orientadora, la cual se afianza en contextos escolares que la favorecen. Los ambientes de conversación y convivencia son propicios para fomentar el reconocimiento del otro, los diálogos, la diferencia y por consiguiente la paz. En las instituciones formadoras el pensamiento crítico y autónomo entre los sujetos –su interactuación– se potencia a través de procesos de investigación, ambientes para la inquietud, que contribuyen a encontrar sentidos a las preguntas fundamentales a las que conlleva la formación.

Lograr la formación de sujetos sociales implica un proceso de reflexión permanente de las comunidades en distintos momentos. Para la institución como un todo, su horizonte está en explicitar y hacer realidad los valores misionales. Requiere de comprensión, participación y compromiso de los distintos actores que la conforman. La formación, desde una perspectiva orientadora institucional, es tema central e iluminador, y demanda acciones de seguimiento a su memoria.

Aunque el propósito del artículo centra su interés en la formación de sujetos sociales en los contextos escolares, se ha advertido que estos procesos son amplios y en consecuencia no se limitan a escenarios escolares; lo fundamental son las interacciones de los sujetos en la vida diaria. De esta manera, es preciso mencionar que las interacciones en escenarios como la familia, los amigos, el trabajo, y en general en todo contexto donde estas se fomenten, contribuyen a la formación de sujetos sociales.

El trabajo de investigación adelantado y sus hallazgos se convierte en aporte valioso para continuar las dinámicas de formación investigativa en el grupo, tanto para el talento joven como para investigadores consolidados. Es de interés que la formación de los integrantes se fortalezca en contextos escolares pertinentes para potenciar sus alcances en: prácticas, procesos tendientes a la autonomía, pensamiento crítico, constitución y vivencia de identidad personal y colectiva, en general, a la constante movilidad por el auto reconocimiento y el reconocimiento del otro en la cotidianidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, N., Mora, R., y Chaparro, I. (2014) Comprensiones y expresiones sobre formación de maestros(as) en Colombia. Primera mitad del siglo XX: huellas de los actores. En R. Mora., A. Solano., y, N. Agudelo. (Eds.), *Saberes y Formación Ciudadana: enfoques socio educativos e históricos* (pp. 95-150). Barranquilla: Ediciones Simón Bolívar.
- Arango, O. (1990). Acción Política y Condición Humana según Hannah Arendt. *Universitas Philosophica*, (14), 9-43.
- Contreras, E. (2007). Subjetividad en despertar perceptual. El contexto como campo de aprehensión y de experimentación. En H. Zemelman. (Ed.), *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana* (pp. 252-258). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós Educador.
- Dussel, E. (2007). Pensar América Latina desde la Filosofía de la Liberación. E. *Pensamiento y Producción de conocimiento urgencias y desafíos en América Latina* (pp. 21-31). México: Instituto Politécnico Nacional.
- Estupiñán, N. y Agudelo, N. (2011). Formar sujetos sociales para una ciudadanía intercultural espacios propios para la construcción de nación. *En América Latina y el Mediterráneo: Ideas en Contacto*. Actas del XIV Congreso de la Fielac. Efthimia Pandis Pavlakis.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. (1984). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gómez, M. y Zemelman, H. (2005). *Discurso pedagógico. Horizonte Epistémico de la Formación Docente*. México: Editorial Pax México.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana What is Bildung?. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Argentina: Ediciones Granica.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. España: Dolmen Ediciones.

- Morín, E. (1990). *Introducción al Pensamiento complejo*. España: Gedisa editorial.
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2017). *La Escuela con mayúscula: Configurando una Escuela para el re-conocimiento*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Orozco, L (1999). *La formación integral Mito y realidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Sopó, Á. (2007) ¿Qué entiende Hegel por formación (Bildung) del sujeto?. En Vargas, G. *Formación y Subjetividad* (pp. 57-75). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, G., Hernández, C., Sopó, A., Vargas, E., Bustamante, G., Guevara, C., Cepeda, A., Moreno, N., Cely, A., Barbosa, O., Gamboa, S., Pérez, J., Peña, F., Rodríguez, F. y Guevara, C. (2007). *Formación y Subjetividad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, G. (2007). Campo Intelectual y Formación. *Formación y Subjetividad*. (pp. 43-46). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, G. (2006). Constitución del sujeto y constitución subjetiva del mundo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 29-42.
- Vierhaus, R. (2002). Separata Formación (Bildung). *Revista Educación y Pedagogía*, 14(33), 7-68.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/userfiles/files/proyecto_educativo_institucional_2010_upn.pdf.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto de la enseñanza. Acerca de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Zambrano L. A. (2008). Formación y autonomía. Tensiones en las modalidades académicas típicas. *Revista Colombiana de Educación Superior*, 1, 1-18.
- Zambrano, A. (2002). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

- Zemelman, H. (2007). *Pensamiento y producción de conocimiento. Urgencias y desafíos en América Latina*. México: Instituto Politécnico Nacional e Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthoropos.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2003). *Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía*. Barcelona: Anthropos.