

La EPJA considerada desde la perspectiva de la formación

*El trabajo formativo con
educadores y formadores*

Ernesto Rodríguez



Ministerio de Educación
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

Serie: Educación, Transformación e Inclusión
Documentos de análisis y propuestas

Título: La EPJA considerada desde la perspectiva de la
formación.
El trabajo formativo con educadores y formadores

Autor: Ernesto Rodriguez

La Paz Bolivia / 2010

D.L.:

Con el apoyo de:
AECID / MEE / OEI / PREABOL

La EPJA
considerada
desde la
perspectiva
de la formación

*El trabajo formativo con
educadores y formadores*



Ernesto Rodríguez

Índice

Presentación.....	3
La EPJA considerada desde la perspectiva de la formación. El trabajo formativo con educadores y formadores.....	5
a) Pensamiento complejo.....	7
b) La mirada intercultural.....	9
c) La noción de formación.....	9
d) Nuevos relatos de nosotros mismos (La Tarea pendiente).....	17
e) Entre vivencias y experiencias en el proceso formativo:.....	17
Necesidad de un nuevo relato.....	18

P Presentación

Con el propósito de fortalecer el proceso de cambio del Estado Plurinacional de Bolivia, así como al debate y la construcción de propuestas sobre las concepciones, paradigmas y sentidos de Educación Alternativa* y Especial, el Ministerio de Educación a través del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, organizó y realizó, en la última semana de octubre del presente año, el Primer Encuentro Internacional de Educación Alternativa y Especial “Construyendo la “otra educación” para la transformación e inclusión”.

Con el contexto del proceso de transformación estructural que vive el país “revolución cultural y democrática” y de la construcción de la revolución educativa en la perspectiva de constituir el nuevo Modelo Educativo Socio-Comunitario y Productivo, con la participación de casi mil personas provenientes de todos los Departamentos de Bolivia y de 14 países de América Latina y España durante 7 días se intercambiaron vivencias, experiencias, análisis, propuestas y compromisos sobre la situación actual y las proyecciones de la Educación Alternativa y Especial.

A partir del reconocimiento del valor estratégico de la Educación Alternativa y Especial, se ratificó que este subsistema se sustenta en los enfoques de Educación Intra e Intercultural, Plurilingüe, Descolonizador, Comunitaria, Productiva y Científica, y en los principios de Educación Popular y Comunitaria, Educación Inclusiva y Educación a lo largo de la vida. Enfoques y principios que pueden resumirse en dos palabras de enorme significado para el contexto actual: Alternativa e Inclusión. Alternativa porque se refiere a la “otra educación”, que esencialmente es transformadora y liberadora. Inclusión, porque contribuye a la democratización del derecho a la educación y a la construcción de la “educación plural” donde todos los bolivianos y bolivianas acceden y permanecen a una educación pertinente a sus características, expectativas e intereses.

* La Educación Alternativa en Bolivia comprende a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Educación Permanente, Alfabetización y Postalfabetización.

Se ratificó además, que la Educación Alternativa y Especial por su intencionalidad, naturaleza y cobertura no puede ser reducida a sólo un carácter “remedial”, supletorio y hasta funcional al Subsistema de Educación Regular. ¡En el contexto actual, la Educación Alternativa y Especial tiene identidad propia así como una misión claramente determinada!

Este Encuentro también se constituyó en una buena oportunidad para debatir los rumbos de la educación como parte de los procesos de emancipación, liberación e inclusión de nuestros países, además para motivar una mayor interacción con las organizaciones de la sociedad. Testimonio de todo ello son las ponencias presentadas por los compañeros y compañeras de este proceso, nacionales y extranjeros.

En esas circunstancias, como parte de la socialización de los análisis y propuestas del Primer Encuentro Internacional de Educación Alternativa y Especial, se tomó la decisión de publicar una serie de “libros de bolsillo” bajo el denominativo, “Serie: Educación, transformación e inclusión”.

Abrigamos que educadores, facilitadores, estudiantes, participantes, autoridades y técnicos del sector educativo, organizaciones sociales y de pueblos indígenas, originarios y campesinos, en fin toda la sociedad interesada en la situación y los destinos de la Educación Alternativa y Especial, lean (en el sentido amplio de “leer la realidad”), analicen crítica y constructivamente, y se sientan motivados (acompañarnos desde la práctica y la teoría) a seguir “Construyendo la “otra educación” para la transformación e inclusión”. La invitación está planteada...

La Paz, Noviembre del 2010.

Noel Aguirre Ledezma

VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL



La EPJA considerada desde la perspectiva de la formación

*El trabajo formativo con
educadores y formadores¹*

Ernesto Rodríguez Moncada²

El contexto conceptual de base:

“Tratar con quien se pueda aprender. El trato amigable debe ser una escuela de erudición y la conversación una enseñanza culta. El prudente frecuenta las casas de los hombres eminentes. Hay que complementar lo útil del aprendizaje con lo gustoso de la conversación”.

Baltasar Gracián

¹ Ponencia presentada en el Primer Encuentro Internacional de Educación Alternativa y Especial, realizada el 25 al 31 de octubre de 2010 en la ciudad de La Paz, Bolivia.

² El Dr. Ernesto Rodríguez realiza sus actividades en la Dirección Investigación y Evaluación CREFAL- México

En el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, es menester reflexionar sobre los aspectos teórico-metodológicos que conlleva su asunción para los procesos educativos y de formación. En efecto, colocarse en una postura que reconoce el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO), implica asumir nuevas perspectivas teóricas y metodológicas en el campo de la educación en general, así como en la formación de formadores y educadores. En este trabajo nos centraremos a este último punto.

De principio, y desde la perspectiva señalada, la distinción entre educación y formación se hace necesaria, toda vez que los roles asumidos por los actores participantes se modifican en función de las exigencias derivadas de la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida. Una precisión necesaria: cuando expresamos aprendizaje a *lo largo de la vida* nos referimos a una **concepción** diferente, más que a un cambio conceptual solamente; se trata de asumir un nuevo papel de los sujetos y nuevas estrategias y acciones de las instituciones denominadas educativas, de donde deriva la necesidad por reflexionar, significar y resignificar el sentido de la educación y de la formación.

Como lo expresa enfáticamente Rosa María Torres: “El aprendizaje a lo largo de toda la vida debe adoptarse como un paradigma para todos los países, como un horizonte y como un principio activo para (re)configurar la educación y los sistemas de aprendizaje en todo el mundo” (23-24, Educación de adultos y desarrollo, No. 60, 2003, DVV).

Lo anterior supone la necesidad de construir, generar, posibilitar nuevas prácticas y nuevas miradas sobre las prácticas vigentes, así como la reflexión desde referentes distintos a los actualmente hegemónicos. Propongo las siguientes tres perspectivas para la discusión sobre la “educación” de personas jóvenes y adultas (EPJA) y una tarea, para los involucrados en procesos educativos con jóvenes y adultos:

- a) *El pensamiento complejo y la interdisciplinariedad.*
- b) *La mirada intercultural.*
- c) *La noción de formación.*
- d) *Renovar el relato de nosotros mismos (la tarea).*

A continuación expongo las perspectivas, para terminar esta conversación con la tarea que considero pendiente.

a) *Pensamiento complejo*

La EPJA requiere ser analizada en el marco de los problemas de la educación en general, reconocer los aportes teóricos, metodológicos y epistemológicos de distintas disciplinas para dicho análisis, así como favorecer la construcción de propuestas que reconozcan esos aportes y la recuperación histórica para propiciar alternativas de trabajo con jóvenes y adultos.

Una dificultad para la reflexión es la fragmentación de los problemas o las situaciones que se presentan en el campo educativo: cada nivel es autoreferenciado, y busca y construye dentro de sí las preguntas y las respuestas a sus problemas. De la misma manera, se sustenta en los teóricos “clásicos” de cada nivel educativo escolar: sus especialistas, quienes difícilmente dialogan con los especialistas de los demás niveles educativos y tipos (los de la educación formal y la no formal). Es escaso el diálogo con especialistas de otras disciplinas sociales. Finalmente, por lo que refiere a este asunto, No se realizan reuniones de trabajo entre educadores de los diferentes niveles aludidos.

Otra situación que manifiesta la fragmentación señalada, tiene que ver con la desconexión intersectorial e intersecretarial al interior de los países: los ministerios de cultura, salud, educación, trabajo, economía, etc., tampoco conversan entre sí. Ya no digamos que los educadores lean tópicos referidos a esos ámbitos o autores cuyo campo disciplinar tenga que ver con ellos.

Pues bien, la cuestión es superar la fragmentación, toda vez que los problemas se encuentran articulados socialmente. El concepto de complejo, nos indica Morín, alude a lo que está tejido junto. Podemos decir que la educación esta tejida a lo social (económico, cultural). Siempre que exprese la palabra educación, refiero a la educación escolar, sea formal o no formal. La puntualización es importante porque, como menciona Carlos Calvo, existe educación fuera del campo escolar, lo cual en ocasiones se olvida entre los educadores y autoridades educativas escolares. Requerimos una observación holística.

Es cierto que no podemos saber de todo, pero si es factible, y aún más, necesario, el dialogo entre disciplinas, lo cual implica, en términos sociales, el diálogo entre ministerios,

y entre educadores y trabajadores de los distintos ámbitos. De ahí que una mirada, para el campo que denominamos EPJA, implique el pensamiento complejo.

Entiendo por ello, el planteamiento efectuado por distintos autores, de diversos campos disciplinares, que conciben la interconexión entre los distintos “fenómenos” sociales, y cuyos principios básicos son:

- a) **Sistémico u organizacional:** relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa.
- b) **Dialógico:** reconocer la necesaria articulación entre las distintas partes, sean complementarias (armónicas) o antagónicas (presupuesto-necesidades, moderno-tradición, universal-local).
- c) **Retroactividad:** no linealidad causal = efecto sobre causas y causas sobre efectos.
- d) **Recursividad:** concatenación de hechos o acontecimientos en donde las partes interactúan entre sí de manera retroactiva. Los efectos producen las causas que los producen.
- e) **Hologramático:** el todo existe en cada parte y cada parte en el todo global que articula y contiene.
- f) **Autonomía-dependencia:** los procesos son auto-eco-organizadores, pues para existir (fluir), dependen del medio pero conservan autonomía para desarrollarse. Cada sistema contiene sistemas en interacción con él.
- g) **Reintroducción del cognoscente en todo conocimiento (o saber):** no al objetivismo, ya que el sujeto que conoce se encuentra dentro de la realidad que conoce.

Los principios anteriormente anotados, conllevan la ruptura con varias posiciones:

- 1.- No a las posturas dicotómicas: existe una dialéctica permanente en la realidad.

- 2.- No a las posturas maniqueas: no existe bueno o malo, sino posturas valoradas como tales (Nietzsche).
- 3.- No existe una Verdad, sino múltiples verdades, desde las cuales actuamos, pensamos, amamos, etc.
- 4.- De ello deriva que las discusiones en torno a lo educativo implican una postura abierta, dialogante.

b) La mirada intercultural:

*No es que los oráculos hayan
dejado de hablar: los hombres
han dejado de escucharlos*

Lichtenberg

Los cuatro puntos anteriores, permiten percatarnos de la importancia que tiene asumirnos interculturales, es decir, colocarnos en una posición que concibe como principio de relación el diálogo entre culturas. Cabe precisar de inicio, que dialogar no supone armonía plena, pues los valores, principios, creencias, que sustentan nuestras creencias, saberes y conocimientos, están contruidos, se han forjado, a lo largo de toda nuestra vida, individual y colectiva; somos uno con ellos. Es decir, nuestra subjetividad se encuentra plena en contacto con nosotros y con los Otros. Como bellamente expresó Octavio Paz:

*Para que pueda ser
he de ser otro
salir de mí
buscarme entre los otros
los otros que no son, si yo no existo
los otros que me dan plena existencia*

De ahí que en el dialogo se presenten conflictos: ello no es lo fundamental, sino cómo los resolvemos. También con nuestro propio ser nos conflictuamos: somos seres en relación y en devenir constante.

Asumo que la perspectiva intercultural se inscribe en dos planos temporales: **contemporáneo** (relaciones actuales entre culturas), y el **histórico** (relación con el pasado: mediano y largo plazo). Con el pasado propio y con el de los otros. Este pasado, proporciona, en su interpretación, significado y sentido al presente. Como señala Michel de Certeu: *De una manera general, todo relato que cuenta "lo que pasa" (o lo que pasó) instituye lo real, en la medida en la cual se da como la representación de una realidad (pasada)* (Certeu de, 1995: 54). Quizás, para una mejor comprensión haya que recuperar la noción de **arquetipos** (Jung, 2004), para comprender a cabalidad la complejidad del simbolismo de las culturas y del lenguaje (Jung, 2002).

Se inscribe también en dos planos de comprensión: **político** y **ético**. Estos dos últimos con implicaciones directas hacia lo formativo (educativa y pedagógicamente); los planos temporales también tienen sus implicaciones en cuanto a lo formativo, pero de una manera no directa, atravesada por la comprensión de su acontecer. Como plantea Chartier en relación a la nueva historia cultural: *La cuestión aquí es la del proceso mediante el cual los lectores, los espectadores o los oyentes dan sentido a los textos (o las imágenes) que se apropian* (Chartier, 2005: 25). Porque el sentido dado a lo apropiado, aprehendido, sienta las bases de las construcciones posteriores.

Desde esos supuestos, planteo un ejemplo de la complejidad en el diálogo intercultural, el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura, en nuestras sociedades fundamentalmente orales:

Las diferencias entre oralidad y escritura refieren a formas de pensamiento y acción, sin que se haya precisado una articulación directa entre un mayor desarrollo del pensamiento y la conciencia y un tipo específico de cultura, relacionada con el predominio de la oralidad o de la escritura. De hecho los trabajos al respecto recién inician y aun queda mucho por investigar. Los artesanos y maestros de oficios, son manifestación de esas capacidades y habilidades altamente desarrolladas.

Recetas de cocina, detrás de las cuales se conforma toda una visión de mundo que construye un espacio y un tiempo en el que los individuos nos movemos, conformando relaciones y afectos (la novela *Como agua para chocolate*

es un ejemplo claro de ello); consejos de salud, en los que subyace una visión de la cura y la enfermedad; rituales para el mal de ojo, en los que se vislumbra una lógica distinta a la moderna, han sido transmitidos oralmente de generación en generación. Ciertamente se han perdido en ciertos espacios, pero perviven en sectores sociales si no ajenos a la racionalidad moderna, por lo menos no permeados totalmente por ellas³.

De la misma manera encontramos cuentos y leyendas, transmitidos oralmente; estos, al igual que las recetas, consejos de salud, juegos, rondas infantiles y rituales, han sido paulatinamente incorporados en libros de texto y manuales, al respecto Ricoeur señala: “Gracias a la escritura, las obras del lenguaje se vuelven tan autocontenidas como las esculturas”⁴. No obstante, nunca pierden del todo su carácter simbólico, pues las interpretaciones posibles son múltiples.

Ong señala que, aunque hoy en día la oralidad primaria (la de aquellas personas ajenas completamente a la cultura escrita), casi no existe, muchas culturas (sociedades fundadas sobre la cultura escrita), conservan aún su molde mental, es decir, poseen los esquemas cognitivos propios de la oralidad primaria. Dicho molde cognitivo supone el establecimiento de relaciones entre objetos y personas, así como valoraciones de ello y formas concretas de actuación. En el espacio escolar interactúan los “moldes mentales” de la cultura escrita y la oralidad. Habría que considerar el grado o nivel de inserción en la llamada cultura escrita.

Como bien apunta Edgar Morin: “Nosotros mismos, que vivimos en una cultura que desarrolló ciertas áreas de racionalidad, como la Filosofía o la ciencia, vivimos también imbuidos de mitos, de magia, pero de otro tipo, de otra clase. Tenemos, entonces, necesidad de una racionalidad autocrítica, que pueda ejercer un cambio incesante con el mundo empírico, el único corrector del delirio lógico”⁵. Terminaré este apartado anotando: enseñar a leer y escribir desde qué lógica de pensamiento, hacia dónde en su direccionalidad. Necesaria recuperación y valoración de la oralidad.

³ Bolivia. Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 8 de febrero de 2009. Artículo 77, párrafos I y II.

⁴ Ricoeur, P., Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido”, SXXI-UIA, México, 1995.

⁵ Morin, E., Introducción al pensamiento complejo, Gedisa, Barcelona, 1995, pag. 104.

c) La noción de formación:

“Dónde quedó la sabiduría que hemos perdido en conocimiento, en dónde el conocimiento que hemos perdido en información”

T. S. Elliot en Borges

“Formar no es hacer” la formación está relacionada con aquello para lo que se forma y no significa desarrollar ciertas capacidades como habilidades. “Cuando se trata de formación, no se trata de esta posibilidad de formar destrezas, sino que se trata de que uno sea de tal forma que se pueda servir con sentido de las propias capacidades”. El hombre formado puede ver con sensibilidad su esencia entera, estar atento, observar y dirigirse a otros.

Además de lo anterior, es necesario tomar en cuenta que el concepto de aprendizaje, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, supone romper la idea de su existencia exclusivamente escolar, es decir, la creencia de que sólo se aprende en la escuela. Se aprende durante toda la vida y en todos los espacios en los cuales el sujeto interactúa socialmente, pero no siempre se hace de manera consciente ni sistemática (que eso sí pretende la escuela, que el aprendizaje sea orientado, con fines claros y de manera ordenada). Esto implica concebir la participación del sujeto en otros espacios en los cuales aprende, al tiempo que pensar en las posibilidades formativas que adquiere lo aprendido en dichos espacios. Volveremos sobre ello más adelante.

En este orden de ideas, no pensamos que la educación (formal y no formal), sea la que permita transformar las condiciones de vida de los sujetos, sino más bien, que es el sujeto que se forma, y en el proceso se vuelve autónomo, quien va construyendo y reconstruyendo sus condiciones de vida, en interacción constante con el medio en el que participa junto con los otros sujetos en formación. De principio modifica su propia visión de formación, al tiempo que va desarrollando sus estrategias formativas, de manera inconsciente o consciente. Pero también, modifica su medio porque se coloca ante él y en él de manera diferente, con otros elementos de análisis y comprensión, con otros afectos, emociones y pasiones.

Esta concepción de formación (*bildung*), supone, de principio, el reconocimiento de los propios saberes, los adquiridos durante las experiencias de vida y durante la práctica; mientras dichos saberes y conocimientos no se reconozcan, los sujetos no se valoraran y seguirán colocándose en el lugar de la ignorancia o serán colocados ahí por los otros. Entre las prácticas de muchos educadores esta posición es común. El otro (educando/alumno), es el que no sabe, el que debe leer, el que es apático.

En este orden de ideas, la formación es un proceso que tiene que ver con la constitución de la subjetividad, la que heredamos y desde la cual continuamos formándonos. Los sujetos nos encontramos en un permanente proceso de construcción/emergencia de nuestra subjetividad: nos pensamos sujetos en cambio constante una vez que asumimos nuestra necesidad de formación, es decir, de preparación y aprendizaje permanente, con la aspiración de transitar de un estado de crecimiento y madurez a otro, con el cual podamos enfrentar/vivir en mejores condiciones nuestra circunstancia.

La formación no supone la sola participación en procesos formales educativos, aunque tampoco la niega; vale aclarar: los procesos educativos formales y no formales pueden constituirse en espacios-tiempo de formación, dependiendo de los intereses y deseos del asistente a ellos, pero pueden quedar como simples eventos en donde se adquiere información sobre temas específicos. Se tornan formativos en la medida en que el asistente se convierte en partícipe de las actividades, a través de las cuales construye conocimiento, moviliza sus esquemas emocionales o afectivos, se coloca de manera diferente en el mundo (en su mundo).

Vale aclarar que no se trata de convertir toda actividad en pedagógica, en el sentido que Gilles Ferry (1991) apunta la noción de “sociedad pedagogizada”, sino de asumir que los saberes y conocimientos que se adquieren en la cotidianidad también son válidos cuando se trata de comprender el mundo, de colocarse en él para actuar. La cuestión estriba en cómo hacer dialogar esos saberes y conocimientos con los que se pretende desarrollar en los espacios formales, cómo no negarlos por parte de formadores y educadores de adultos.

La formación supone apertura hacia nuevos aprendizajes, contacto con otros y otras, la realización de actividades diversas, el reconocimiento de la necesidad de nuevos conocimientos: todo ello encaminado a propósitos específicos del sujeto. Quien acepta formarse se compromete y responsabiliza sobre aquello que considera necesario en su formación. De tal suerte que se inscribe en procesos educativos formales o no formales, al tiempo que lleva a cabo actividades que le permiten ampliar su formación: leer, participar en equipos o clubes, etc.

Pues bien, incorporarse en procesos de formación conlleva la asunción de nuevos lenguajes, capaces de romper nuestros paradigmas, los esquemas (cognitivos, afectivos y de acción), con los cuales cotidianamente caminamos por el mundo: ello es así en tanto la formación implica relación con textos diversos (orales, escritos, plásticos, corporales), así como con otros sujetos cuyas concepciones de vida entran en interacción con la nuestra; el contacto con sujetos con experiencias y conocimientos diferentes posibilita, y a veces exige, el manejo de esos lenguajes, distintos al propio.

Intentar darnos forma (*formarnos*) supone visualizar un imaginario de nuestro propio ser. En este sentido, seguimos a Gadamer cuando afirma: “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades humanas del hombre” (Gadamer, 2001: 39). De tal suerte que haya que identificar esas disposiciones y capacidades, en uno y en los otros, en tanto el formador y el educador de adultos tienen, por tarea, diseñar estrategias que permitan su desarrollo.

En tal sentido, la formación no se determina en abstracto, sino en función de circunstancias y condiciones de vida que se desea se transformen, y dentro de las cuales anhelamos cambiar. Es el espacio social y temporal de nuestra práctica el que condiciona el inicio de nuestro caminar por senderos específicos de formación, senderos que vamos construyendo conforme avanzamos: como apunta bellamente Machado “al andar se hace camino y al volver la vista atrás, se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar”. No la volvemos a pisar porque somos otros; es el sentido que Heráclito da al no poder bañarnos dos veces en el mismo río.

Desde otra vertiente, y siguiendo el planteamiento de Honoré, la formación se caracteriza por dos procesos de diferenciación: 1.- *sujeto-objeto* (corresponde a la de interioridad-exterioridad), y 2.- *pasado-porvenir*: el primero refiere a las relaciones/interacciones que se establecen en ese transitar de la formación (con otros objetos y subjetividades); el segundo alude a la proyección del propio ser cuya base es la propia herencia identitaria (lo que se ha sido a partir de las circunstancias y las posibilidades de llegar a ser ante ellas). La diferenciación conlleva un separarse de eso que se fue o se ha sido, para llegar a ser: tal como lo menciona Nietzsche: *conviértete en el que eres, transfórmate en el que eres*.

La formación trata de un movimiento que proviene del *exterior* (saberes, contenidos, programas, currículo, políticas), de elementos externos al sujeto, los cuales son *interiorizados* por él, con base en estrategias que permiten resignificar todos estos elementos, a fin de que sean enriquecidos y superados, para posteriormente ser exteriorizados bajo nuevas formas y modalidades: nuevas formas de asumir la práctica. Ello supone un sujeto que ha significado su práctica, que la ha pensado, reflexionado; que ha volcado sobre ella su capacidad crítica. Por ello es que para Honoré la *formación* tiene que ver con construir una cultura, escoger un campo de investigación y de práctica para compartir con otros el descubrimiento de nuevos medios, elaborar nuevas reglas y fabricar nuevos modelos. La *formatividad* se revela solamente como la condición de posibilidad de lo posible y de ninguna manera como una obligación (Honoré, 1990:170). La intención, el proyecto y el sentido toman forma y fuerza para transformar las significaciones aceptadas. Se toma conciencia de la historia individual y colectiva y se decide el rumbo de la propia evolución.

Graciela Messina denuncia un problema: nos dice “La formación ha sido pensada como algo externo, como dar forma o conformar desde fuera, desde los intereses institucionales. Como parte de los sistemas educativos, la formación ha sido un espacio de regulación y control de los educadores, para hacer de ellos los ejecutores eficaces de los proyectos pedagógicos de cada momento histórico” (Messina, 2003:7). Este es el sentido del problema de la formación al que aludimos en la segunda página de este escrito: de esa visión derivada de la paideia griega que se coloca en la *necesidad de la directividad*.

En esa visión, dominante por lo demás entre los círculos educativos, falta pensar la exterioridad como el espacio de la práctica, es decir, la formación que implique un hacia fuera del sujeto, la esperanza de generar nuevas formas de ejercer la práctica y como decisión propia que conlleva desear formarse, pues como plantea Gilles Ferry: “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1991, 43). A ello alude la idea de autonomía que hemos mencionado anteriormente.

Quien decide ser formador se coloca en un espacio tiempo de desarrollo permanente de su subjetividad, tanto en el orden de lo laboral/profesional, como en el personal, de ahí que cuando participa en eventos formales de formación lo hace activamente, al tiempo que recupera sus saberes y conocimientos de experiencia y los lleva a esos mismos eventos para, desde ellos, dialogar, construir, formar y formarse.

Siguiendo este conjunto de ideas, podemos plantear una hipótesis: sólo quien decide por propia voluntad vivir en permanente formación asume los retos y compromisos que ello implica, reconociendo que en los diferentes espacios de la vida cotidiana existen oportunidades formativas. No se requiere o exige un certificado para reconocer lo aprendido, pero tampoco hace falta el crear o inscribirse en espacios específicos para formarse (formales o no formales).

Intentar darnos forma supone visualizar un imaginario de nuestro propio ser. En este sentido, es menester enfatizar que también nos formamos para la diversidad: para trabajar con ella y todo lo que supone. Desde los aspectos normativos, logísticos y operativos hasta los pedagógicos y didácticos. De tal suerte que el reconocimiento y respeto de la diversidad nos obliga a asumir nuestra necesidad de formación en varios ámbitos.

Quien se reconoce como subjetividad en formación, acepta también la diversidad (pues su formación le exige cambios), y aprende a respetar a los otros, y a sí mismo, en su propio devenir ser diverso. Reconoce, al mismo tiempo, la existencia de múltiples experiencias, con diferentes textos (materializados en los diversos lenguajes: musical, plástico, escrito, hablado), y subjetividades (quienes manejan o

dominan esos diversos lenguajes). En este sentido, “Para llegar a ser lo que se es hay que ser el artista de uno mismo” (Larrosa, 2003: 136).

Finalmente, y como expresa Teresa Yurén: “Un sistema de formación es un conjunto de interacciones atravesadas por regulaciones de distinta índole y cuya realización obedece a la convergencia contextualizada de dos intencionalidades” (la institución que cumple función educativa y la persona que requiere de mediaciones para formarse) (Yurén, 2000:43). Es un campo de experiencias de subjetivación: “conjunto de condiciones que favorecen o dificultan las objetivaciones y las relaciones intersubjetivas que contribuyen a la formación del sujeto que realiza tales experiencias” (Yurén, 2000:44).

d) Nuevos relatos de nosotros mismos (La Tarea pendiente)

El pasado proporciona (como señalé apartados atrás), en su interpretación, significado y sentido al presente. Como señala Michel de Certeu: *De una manera general, todo relato que cuenta “lo que pasa” (o lo que pasó) instituye lo real, en la medida en la cual se da como la representación de una realidad (pasada).*

Ello es necesario porque, si bien no podemos sostener que las características de desarrollo histórico de Latinoamérica sean iguales a las de Europa (y en general el mundo occidental) estamos de acuerdo en que “La América Latina duplica al Occidente por sus instituciones, prácticas y creencias interpuestas”⁶.

e) Entre vivencias y experiencias en el proceso formativo:

“La mucha lectura nos ha dejado una barbarie ilustrada”

Lichtenberg

Jorge Larrosa nos plantea pensar la formación a partir de la práctica de la lectura, de la experiencia de la lectura: vivirla

⁶ Ibid, pag. 59.

como diálogo entre autor-lector con miras a lograr un aprendizaje, a propiciar el proceso de nuestra formación. Sólo en diálogo con el autor es factible pensar la formación, de lo contrario se arriba a una postura doctrinaria que asume lo leído como verdad y no se permite cuestionar, además de no posibilitarse la comprensión del mundo.

Aceptar la propia incorporación en procesos de formación y de lectura obliga a reconocer la necesidad del diálogo, implica la escucha atenta de los otros: "Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad" (Larrosa, 2003:28). Recordemos que el propio texto es manifestación escrita de una subjetividad, la del autor, y en tal sentido se encuentra también en movimiento.

Si la lectura en los espacios escolares y de formación sigue siendo sustento del aprendizaje, entonces tenemos que vivirla de otra manera, "vivir la experiencia lectora". Pero también, reconocer, como apuntamos anteriormente, la necesidad de considerar otros lenguajes en los procesos de aprendizaje y de formación.

Necesidad de un nuevo relato

Los posibles caminos para América Latina y el Caribe se construyen cotidianamente: como afirma el poeta "se hace camino al andar".

- 1.-** Nuevo relato de nosotros mismos
- 2.-** Revisión del relato que se ha hecho de nosotros
- 3.-** Observar/analizar desde distintos lugares el hoy: construir y dejar emerger: creatividad, ruptura de dicotomías

Me despido con estas palabras de un poeta nuestro, el gran Netzahualcóyotl:

*Nos ataviamos, nos enriquecemos
Con flores, con cantos
Esas son las flores de la primavera;
¡con ellas nos adornamos aquí en la tierra!
Hasta ahora es feliz mi corazón:
Oigo ese canto, veo una flor...
¡que jamás se marchiten en la tierra!*

Serie: Educación, Transformación e Inclusión
Documentos de análisis y propuestas

Construyendo la
Otra Educación
para la transformación e inclusión

Ministerio de Educación
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial
Av. Arce Nº 2147 (4to piso / Bloque B)
Teléfonos: (591-2)2444679 – 2442144 - 2442074
Casilla de Correo: 3116
www.minedu.gob.bo

Con el apoyo de:

