

CAPÍTULO 6

Aproximaciones para (re)pensar la formación

Magalí Catino, Virginia Todone y Pablo Pierigh

Este capítulo orienta las coordenadas que ya fueron inicialmente definidas, en parte, en los capítulos anteriores, asumiendo perspectivas y discursos desde distintas configuraciones teóricas. La formación puede ser comprendida como proceso reconfigurador de la experiencia de sí (Larrosa, 2005; Ferry, 1997) o anamnético (Mélích y Bárcena, 2014); dialéctico (Nassif, 1982), subjetivo–histórico (Zemelman, 1998; Lizárraga Bernal, 1998); o individual-competitivo (Drucker, 1993). Haremos referencia a aspectos centrales de algunos de ellos, respecto a la necesaria reconfiguración del vínculo pedagógico.

Para poder adentrarnos en la categoría central de la pedagogía, la formación, haremos un recorrido por las cinco alertas (entendemos epistemológicas) que recuperamos del aporte de Meirieu (1998):

- La educación es un proceso que se sitúa en la relación sujeto/mundo que viene dándose. En tal sentido, la función educativa es favorecer la construcción de sí mismo como sujeto en ese mundo, siendo parte de una historicidad y consciente de su condición de partícipe, comprendiendo el presente y la posibilidad potencial de futuro. Esa función educativa tiene, así entendida, algo inevitable, que es la imposibilidad de fabricar al otro o moldearlo a mi gusto.
- La transmisión de saberes no se realiza nunca de manera mecánica y no puede concebirse como una duplicación de idénticos. El proceso educativo supone siempre, una relectura/reconstrucción/resignificación por parte del sujeto de saberes/actitudes/valores/prácticas que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué le contribuyen. De esta forma, la transmisión nunca es completa y supone en ese ejercicio de traducción la posibilidad de “traicionar” aquello que se recibe.
- En tanto se reconoce esa producción del sujeto, todo aprendizaje involucra una decisión personal irreductible del que aprende. No hay posibilidad de tomar por el otro la decisión de aprender. Ya sea como resultado del proceso anterior o por rechazo de la interpelación, la posibilidad de esa decisión es aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle
- Se reconoce así, por un lado, el no poder del educador respecto a esa decisión de dejarse afectar, al mismo tiempo que se evidencia el poder que sí tiene (el educador) sobre

la generación de condiciones que posibilitan u obturan esa decisión. Si bien la intervención pedagógica no puede desencadenar mecánicamente la formación, sí puede generar espacios de seguridad en los que el sujetx pueda atreverse a implicarse en el proceso costoso que implica la práctica formativa, en tanto nos enfrenta a cuestionamientos sobre lo que se viene pensando, los marcos de referencia e intelección del mundo y nos ubica frente a territorios a veces desconocidos.

- Es así que la pedagogía ha de reconocer la andadura y ha de integrar la impredecibilidad constitutiva de la praxis educativa, el hecho de que se trata de una actividad que pone la libertad del otrx en el núcleo de sus preocupaciones y, por lo tanto, no puede aspirar a predecir nada con la certidumbre de la ciencia predictiva.

Podemos afirmar, a partir de estos señalamientos de Meirieu, que la formación del sujetx deviene de su inscripción en una matriz histórica y sobredeterminada, de prácticas educativas diversas, de intervenciones pedagógicas y de los propios procesos y decisiones del sujetx. La intervención pedagógica es una muy específica práctica educativa que intenta o que se mueve en pos de la formación a sabiendas de estas múltiples dimensiones y siendo consciente de que ese irreductible y singular encuentro en la práctica educativa es el espacio-tiempo pedagógico de mayor proximidad y humanidad. Aún en un encuentro, también con lo inhumano y des-subjetivante de otras prácticas que habita el sujetx. El desafío pedagógico es construirnos en ese frágil proceso de teorizar para intervenir nuevamente, porque el sujetx va siendo. De ahí la importancia ética y política de construir un posicionamiento pedagógico.

¿Desde qué sentidos abordar la formación en la relación pedagógica?

La categoría de formación es susceptible de ser abordada desde diferentes perspectivas. Aún dentro de un enfoque crítico, encontramos aquellos que ponen el acento en la subjetividad y los procesos personales, los que la recuperan desde la memoria social en su dimensión ética, y quienes enfatizan en su dimensión política e histórica. Haremos una caracterización general de los aspectos centrales de ellos.

Formar se constituye en una experiencia subjetiva

Como experiencia reflexiva

Para el pedagogo francés Ferry (1997), la formación tiene que ver con adquirir cierta forma: “Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma” (p. 53). En este sentido, plantea la diferencia respecto a la enseñanza y del aprendizaje, los cuales están comprendidos dentro de la formación, pueden operar como soportes de la misma, marcando incluso

dinámicas, pero separándose del desarrollo personal que implica encontrar, construir, las formas que permitan cumplir con las tareas que exige un rol (el ser docente, por ejemplo). De este modo, afirma el autor que

una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y un formado (...) nadie forma a otro. El individuo se forma, él es quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría de forma en forma (...) el sujeto se forma solo y por sus propios medios (...) formarse es transformarse en el contacto con la realidad, y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación (pp. 69-70).

Poner en marcha estas dinámicas que permiten formarnos nos exige reflexionar sobre la práctica, pero en tiempos y espacios definidos para ello, poniendo a jugar las representaciones que se tienen respecto de la realidad en la que unx debe actuar. En este sentido, la práctica no es un tiempo/espacio para la formación, la experiencia en términos de acumulación de tiempo desempeñándose en una práctica específica no nos mejora necesariamente en nuestro quehacer, debemos reflexionar sobre ella, sus variantes, sus posibilidades, y la propia actuación.

Como condición experiencial

Jorge Larrosa (2005) parte de cuestionar las perspectivas pedagógicas que entienden a la formación como resultado de la aplicación de un conjunto de técnicas (pedagogías positivistas o tradicionales) o como resultado de mecanismos que inculcan a lxs sujetxs los elementos que les permiten luchar contra la ideología dominante, formando una conciencia crítica (pedagogías críticas). Según su perspectiva, ambas han agotado lo que tenían que decir respecto a la educación y propone el trabajo sobre el par *experiencia/sentido* como potencial para indagar sobre las modificaciones del modo de ser del sujetx. Larrosa se refiere a un proceso de subjetivación por el que se produce y se transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma a través de modalidades concretas de dispositivos pedagógicos entendidos en el interior de una configuración históricamente dada de saber y poder.

En su trabajo *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes* (2005) propone una indagación de lo que entiende por experiencia, pero sin explicitar un concepto de la misma puesto que esto supondría correr el riesgo de encerrar nuevamente su significado, el cual debe ser construido y revisado de forma continua. Larrosa plantea que

tal vez haya que pensar la experiencia como lo que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto, a cualquier determinación, como lo que resiste a cualquier concepto que trate de determinarla... no como lo que es sino como lo que acontece, no desde una ontología del ser sino desde una lógica del acontecimiento, desde un *logos* del acontecimiento (...) La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no

se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento (p. 5).

Encontramos en estos aportes del autor elementos potentes para reflexionar respecto a la intervención pedagógica y la imposibilidad de transmitir la experiencia como hecho dado que el otrx puede incorporar. Aparece acá la necesidad de que la intervención pedagógica cree las condiciones que le permitan al otrx sentirse interpelado e inscribirse desde su condición subjetiva, en la trama de la experiencia humana y colectiva. De allí, la lectura de una perspectiva subjetivista del proceso formativo ligado a la experiencia, que aunque es propia al mismo tiempo forma parte de lo social y cultural más amplio, que me permite significarla y significarme en ella como sujetx colectivo, histórico.

Formarse implica construcción de la memoria colectiva

En una línea similar a la anterior, pero poniendo el énfasis en la memoria y en la dimensión ética de la educación, Joan Carles Mèlich y Fernando Bárcena (2014) afirman que, así como la historia moderna de occidente se muestra como la historia de todo lo bueno que se pretende encerrar bajo el nombre de civilización, tiene su contracara en la historia de lo inhumano que también generó. En este sentido, plantean que asumir la condición histórica del sujetx es asumir la historia de los totalitarismos. El recuerdo, la memoria, permiten romper la historia de los vencedores.

La subjetividad se convierte en subjetividad humana no solamente cuando el sujeto individual es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino también cuando es capaz de dar cuenta de la vida del Otro, de su sufrimiento y de su muerte (p. 20).

Los autores ubican, así, a la alteridad como elemento insoslayable de la formación del sí mismx. La subjetividad se forma *anamnéticamente*: “No hay una verdadera realidad, ni posibilidad de “justicia” sin restitución de lo que ha tenido lugar” (p. 29). El sujetx es memoria, pero recuerda selectivamente. Ahora bien, la memoria no refleja lo sucedido como un espejo, sino que es interpretativa y, por eso mismo, su función es reflexiva. Es necesario develar el pasado como fuente del presente, para ello la narración se constituye como el recurso privilegiado. “Ya no podemos pensar como antes, ya no podemos ser como antes, ya no podemos vivir como antes, ya no podemos educar como antes... Ahora es urgente pensar lo Otro del Concepto, la Alteridad radical” (p. 171). Este es un componente fundamental si pensamos en los procesos de formación como formación de lo humano, de la condición de humanidad.

Formar en sentido dialéctico

Desde un enfoque dialéctico es Ricardo Nassif quien acerca el aporte central para entender que la formación deviene del conjunto de las influencias externas al sujeto desde un contexto socio-histórico determinado y a las acciones concretas que tal sujeto realiza, en tanto sujeto social, como agente de producción cultural. La formación así entendida, da sentido a una compleja dialéctica ya que conduce tanto al desarrollo personal a la vez que comporta la adaptación o la crítica social. En tal sentido Silber (2007) afirma respecto de Nassif:

“el componente central lo constituye la dialéctica individuo-sociedad, ya que tiene en vista, por un lado, la realidad de la existencia de un contexto socio-político y económico, y, por otro, las potencialidades humanas de desarrollo personal. Esas potencialidades, al mismo tiempo que concurren al crecimiento individual, son posibilitadoras de la transformación de aquel contexto, por lo que el humanismo pedagógico puede moverse simultáneamente en los planos social e individual (contexto y persona, persona individual y persona social).” (p.20)

Es así que la formación en un sentido dialéctico, refiere de manera directa a un humanismo pedagógico concreto. Desde el aporte que recuperamos de Nassif se sitúa a la educación como proceso dialéctico a través de sus funciones de conservación y transformación, individual y social, el que transcurre históricamente y encuentra su síntesis y corolario en el proceso formativo de la condición humana.

Formar es enseñar a pensar: una perspectiva política

Hugo Zemelman (2006) se pregunta:

Si no estamos construyendo un pensamiento teórico porque no estamos comprendiendo los fenómenos de nuestras realidades, con toda su carga histórica, y la propia historicidad del fenómeno, ¿cómo podemos “formar” a la gente joven? ¿cómo se puede “formar” a alguien, en el sentido de enseñarle a pensar? (p. 30).

De esta manera, entiende a la formación ya no como resultado de la transmisión de contenidos disciplinares –información–, “sino que tendría que ver con la lógica de razonamiento de lo que se contiene en esos sistemas clasificatorios, lo que es algo más que información: es pensamiento cristalizado en conocimiento” (p. 33).

Desde este mismo enfoque, Alfonso Lizárraga Bernal define a la formación como “la resultante de la articulación de procesos socio-históricos y procesos individuales. Los primeros operan

como procesos condicionantes y los segundos como procesos de significación de la formación del individuo” (1998, p. 151). Plantea que las relaciones de poder permean y atraviesan todas nuestras acciones cotidianas, condicionando nuestras formas de pensar la realidad y, en consecuencia, de actuar sobre ella. El ejercicio de un pensamiento crítico favorecería la desnaturalización de la realidad, permitiendo el tránsito de una formación adquirida a una formación potencial y posible, en la cual la reflexión y transformación desde los micro espacios cotidianos adquieren centralidad. Si el sujeto decide iniciar un cambio en su proceso de formación, y logra cierta estabilidad en él a partir de la generación e interacción en un nuevo campo de relaciones, lo que sucede es que se naturaliza ese cambio porque se ha provocado una “reestructuración de la interioridad y de las exterioridades contextuales microcotidianas” (p. 175).

En sintonía con Zemelman, la clave estaría en trabajar sobre la desparametralización del pensamiento, de las estructuras que marcan nuestros marcos de intelección del mundo y de nosotros mismos, puesto que ellos están configurados desde paradigmas europeos y occidentales que han hegemonizado –intentando una sutura– el campo de lo pensable, de lo preguntable.

Formarse es aprender a aprender / individual-competitivo

Retomamos esta concepción que, si bien no proviene del campo de la Pedagogía, tiene plena vigencia en las políticas educativas de corte neoliberal que se han implementado en América Latina desde la década del 90 y que han impactado en la producción teórica sobre la educación y en el sentido común de los sujetos. Para referenciarla, recuperamos la lectura de Peter Drucker (1993) y sus planteos respecto a los requisitos y demandas de una sociedad poscapitalista en relación al saber –su carácter– y a la persona instruida. Esto exige una redefinición sobre el saber, ahora asociado al hacer y a la productividad, a la *techne*, y a las capacidades de gestionar. Si bien esto implica el desarrollo de diferentes habilidades, llevadas a cabo en instancias distintas en la vida productiva, el autor resalta la importancia de la rotación en los puestos de trabajo y, por tanto, la necesidad de desenvolverse en ambos ámbitos. Estas finalidades macro dan el marco a la formación y requieren una disciplina del aprender. La formación debe ser “atractiva”, pero disciplinada, procurando siempre resultados observables, medibles y precisables. El saber no puede concebirse sin especificar, sin bregar, sin perseguir su rendimiento.

La formación así entendida procura la coordinación articulada y sistemática de un saber hacer práctico, productivo, hiperfuncional, adaptativo y deshistorizado.

Un sujeto dotado de inteligencia práctica, de saber tecnológico, que es producto y condición de un “humanismo tecnológico”, consciente de la productividad que tal saber debe desplegar, adecuado y preformateado a y por las nuevas tecnologías, competencias para “autodirigirse”. Desde este universo discursivo, ya no se hace referencia a los sujetos (sus diversidades, las dinámicas contradictorias en su constitución subjetiva) sino que se habla de la “persona universal”, que en vez de constituirse como sujeto histórico, inacabado, con futuros posibles, es parte de una sociedad global poscapitalista (inexorable en el desarrollo lógico de las sociedades

occidentales), cuyo futuro puede ser auspicioso, en tanto estos nuevos saberes que debe desplegar le permitirán dominar la realidad.

A manera de recapitulación general

Comenzamos este libro asumiendo la relevancia de desarrollar una mirada amplia y compleja sobre el campo educativo, analizando la dialéctica que articula los procesos educativos con los sociales y culturales, situando los procesos generadores de educación/es. En este sentido, planteamos la necesidad de analizar las posibilidades de la(s) educación(es) como instancia(s) de mejoramiento individual y social. La lógica de la sobredeterminación nos permitió, entre otras cosas, abordar lo educativo como resultado de prácticas que contienen a las funciones de la escuela como institución legitimada en la transmisión del arbitrario cultural pero que a la vez la exceden ampliamente, marcando así la necesidad de contemplar otros espacios y prácticas que resultan formativos para lxs sujetxs, con sus sentidos contradictorios pero en muchos casos con mayor fuerza interpelatoria. Esto impacta en la construcción de un enfoque epistemológico, en tanto atraviesa la problemática de la pedagogía como disciplina y nos lleva a un ejercicio necesario de acercamiento y revisión de las nociones de educación, intervención educativa y formación.

Desde este recorrido llegamos a la relación pedagógica. Relación entre quienes se constituyen en protagonistas del proceso educativo para luego situarnos en las acciones educativas. Si recuperamos las dos configuraciones de la relación pedagógica (Catino y Todone, 2020) que impactan directamente en los sentidos que damos a la intervención y a la formación, desde una concepción restringida podemos identificar aquella que entiende la intervención pedagógica reducida a la enseñanza o a una cuestión técnica y metodológica, y la formación entendida sólo como aprendizaje o incorporación de contenidos o información, en una lógica causa/efecto, determinado por dicha acción (la posibilidad de la transmisión mecánica o lineal). Sin embargo, si a la relación pedagógica la concebimos como campo de lo incalculable, en el que se dirimen los sentidos y las significaciones de aquello que se pone en juego en la transmisión, entonces la educación constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra la condición humana. La intervención es un intento de modificación de la práctica y la formación deviene de los efectos de las múltiples prácticas educativas (no intencionales, intencionales), de las intervenciones pedagógicas y de los procesos que el propix sujetx realiza desde las condiciones de sobreterminación.

Si la categoría básica de la Pedagogía es la formación, ésta es la que da sentido a una compleja analítica ya que conduce al desarrollo personal a la vez que implica adaptación y crítica social. Desde estas últimas funciones, adquieren su direccionalidad las de conservación y de renovación de la cultura. El desafío ético que nos interpela la cotidianeidad en las condiciones actuales, que se renueva y adquiere nuevas dimensiones frente a lo inédito de la experiencia

social y sus impactos en los procesos formativos de todxs (tanto de quienes tienen la responsabilidad de educar como de quienes están ocupando el lugar de estudiantes).

La reconstrucción del campo pedagógico debería ser percibida no como una estructura cristalizada, sino esencialmente dinámica y contextualizada, que analice los procesos educativos en sus intrincados recorridos sociales, y que, desde una elección de posibles futuros, engendre estrategias viables para su concreción. Se hace necesario reafirmar, al respecto, la necesidad de incluir, entre otras memorias necesarias, la memoria pedagógica para poder interpretar la realidad no sólo “tendiendo a”, sino viviendo hoy la utopía desde la práctica social y educativa de todos los días.

Referencias

- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Catino, M. y Todone, V. (2020). *Algunas notas sobre la sobredeterminación para pensar los procesos educativos* [Ficha de cátedra]. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93727>
- Drucker, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Larrosa J. (2005). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Serie Encuentros y Seminarios del Departamento de Teoría e Historia de la Educación*, Universidad de Barcelona.
- Lizárraga Bernal, A. (1998). Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. *Revista de Tecnología Educativa*, 8 (2).
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Silber, J. (2007) Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nassif. Archivos de Ciencias de la Educación. ISSN 2346-8866. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- Zemelman, H. (2006). *Conversaciones didácticas. El conocimiento como desafío posible*. Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional.