Construyendo saber pedagógico desde la experiencia

Graciela Messina

Introducción

El texto parte de un supuesto fundamental: el principio de construir saber pedagógico desde la experiencia está legitimado en el campo de la educación; aun más, se cuenta con una abundante producción escrita acerca del tema, pero la construcción de saber pedagógico desde la experiencia sigue siendo una suma de prácticas discontinuas y no generalizadas entre los educadores.

Enmarcado en esta premisa se realiza un recorrido que se inicia analizando el valor del saber pedagógico desde la experiencia, continúa con la revisión de las distintas ilusiones asociadas con el conocimiento, explora la noción de experiencia y sus posibilidades hasta arribar a una propuesta de formación como lectura de la experiencia para transformar la práctica.

1. El campo de la construcción del saber pedagógico desde la experiencia

Saber pedagógico desde la experiencia forma parte de un mundo de sentido donde es central mirar la experiencia y reflexionarla para su transformación; donde se habla de reflexión desde la práctica, maestros reflexivos, profesionales reflexivos, profesionalidad, profesionalismo colectivo, investigación reflexiva, enseñanza reflexiva, maestros escritores, escritura como reflexión, comunidades de aprendizaje, sistematización educativa, De este modo, se establece un vínculo estrecho entre reflexión, constitución de la profesión docente, formación e investigación, girando todas estas categorías en torno de la construcción de saber pedagógico a partir de la experiencia.

Concebir de esta manera el saber pedagógico nos pone en otro lugar diferente, donde el sujeto es preminente; la pedagogía deja de ser algo que está fuera de los educadores, un saber objetivado, un cuerpo teórico construido históricamente por los personajes notables; la pedagogía empieza a ser un patrimonio de todos los educadores, de los educadores anónimos e innumerables, legitimados por su trabajo. Hablar de saber pedagógico desde la experiencia no es negar la concepción de una pedagogía constituida como disciplina, con reglas de juego, con autonomía teórica y metodológica, inscrita en un mundo social, vinculada con la modernidad, sino abrir la posibilidad de que los educadores dialoguen con ella desde sus propios saberes. Al mismo tiempo, un saber pedagógico que se construye desde la experiencia, permite pensar la relación entre saber y poder, entender la producción de saber como un proceso enmarcado en líneas de autoridad, organizado con una lógica de centro, así como desplazarse de una visión tradicional del currículo como programa, como oferta, hacia un sistema de vínculos, sujetos, diálogos, conversaciones, significados y significantes que forman una trama compleja y densa.

En una visión del sentido común, podemos imaginar la construcción de saber pedagógico desde la experiencia como un proceso mediante el cual un educador a nivel individual reflexiona en forma oral y escrita acerca de su experiencia, para “mejorar” su práctica. Sin embargo, Zeichner enfatiza que la enseñanza reflexiva o la investigación reflexiva es un proceso grupal, donde cuenta la producción de conocimiento. De este modo, ya asistimos a una concepción más elaborada de construcción de saber pedagógico desde la experiencia, que está presente en el mundo de la educación desde hace más de una década. El mismo Zeichner destaca que en esta perspectiva los educadores dejan de ser técnicos que “trasmiten” o

“aplican” teorías elaboradas desde un lugar externo a los espacios de aprendizaje, para asumir el papel de profesionales que producen conocimiento. Al mismo tiempo, “la reflexión (entendida como “enseñanza reflexiva”, significa también el reconocimiento de que la producción de conocimiento respecto de lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo” (Zeichner, 1993:45). La teoría deja de ser patrimonio exclusivo de los intelectuales y los investigadores, para reconocerse como una posibilidad de todos los educadores. De suyo una concepción gramsciana del conocimiento, que reinvindica la condición de intelectuales de los educadores. La investigación es considerada como una posibilidad abierta a todos los educadores y no sólo a los catalogados como investigadores profesionales. La formación es concebida como investigación y la investigación como formación, en el marco de procesos grupales.

Intentaremos en este texto desplazar un poco más el campo de la construcción de saber pedagógico desde la experiencia, en dos sentidos más: a) desde la escuela, hacia los espacios educativos formales, no formales e informales; b) desde los educadores hacia los estudiantes, los padres, los miembros de la comunidad. Habitualmente, los teóricos que trabajan el tema de saber pedagógico y experiencia, hacen referencia a la construcción de conocimiento como algo privativo de los educadores y en particular de los maestros del sistema educativo formal. En este texto, se asume que en todos los seres humanos está presente un saber pedagógico elaborado a partir de la vida, con grados diferentes en términos de conocimiento intuitivo, conocimiento elaborado, conocimiento desenvuelto en la escritura, de acuerdo con las diferentes trayectorias. Este saber pedagógico presente en todos los seres humanos, confirma por otra vía la idea de la educación como un proceso permanente a lo largo de la vida, proceso tanto de aprender como de pensar acerca de qué es aprender, para qué se aprende y mediante que modalidades.

Esbozado el campo del saber pedagógico como un proceso desde la experiencia, se aborda un tema estrechamente relacionado; las ilusiones asociadas con el conocimiento.

2. Las ilusiones del saber

En el marco de una sociedad que ha consagrado la diferenciación entre sentido común y saber científico y dentro de él, al saber pedagógico, se han creado y alimentado un conjunto de ilusiones, que nos limitaremos a presentar:

- La creencia de que sabemos y que no necesitamos saber más, hábito especialmente arraigado entre nosotros los educadores, que ademas nos sentimos como los portadores legítimos del saber, y como los responsables de enseñar a las nuevas generaciones.

- El saber está asociado con saber escolarizado, con niveles, cuerpos jerarquizados de conocimiento altamente clasificados.

- El saber es algo que está afuera, que se consigue, que alguien lo brinda, que se obtiene con esfuerzo sistemático y prolongado.

- El saber se asocia con certificación del saber; de allí la búsqueda de títulos, postgrados, en una carrera sin fin.

- El saber es concebido como equivalente a información, la referencia estereotipada a “sociedad del conocimiento” es en la práctica, sociedad de la información.

- La posición de preguntar y preguntar, en un eterno juego de por qué y por qué…, aspirando a todas las respuestas y a todas las preguntas, hasta confundir lo relevante con lo trivial.

- La tendencia a “creer” a los medios de comunicación, sin contar con elementos de comprensión y crítica que permitan autonomía intelectual y moral. En el mismo sentido, la orientación a aceptar las verdades oficiales estructuradas en términos de doble discurso, tales como la legitimación de la guerra en nombre de la civilización o de la autodefensa. En pocas palabras, la naturalización de la verdad oficial y única, junto con una incapacidad generalizada para construir una opinión fundada y divergente.

- La lógica de establecer una equivalencia entre “tener la experiencia” y ver o escuchar a través de aparatos culturales que producen acontecimientos, tales como la televisión, la radio, la prensa, el INTERNET.

En este marco, se construye una “ilusión” específica de saber pedagógico, entendido como saber disciplinar, externo, saber referido a currículo, evaluación, recursos, autores, historia de la pedagogía, pedagogos notables. Un saber clasificado en campos como evaluación, enseñanza, aprendizaje, donde dominan categorías como calidad, innovación, profesionalización, referencias a estructuras, a necesidades institucionales que relegan a un segundo plano a los sujetos, sus intereses, sus potencialidades.

3. Un recorrido por la categoría “experiencia”

La categoría “experiencia”, tal como se la describe en el diccionario, da idea de una presencia, “conocer o sentir alguien una cosa él mismo, por sí mismo o en sí mismo (“lo sé por experiencia”) (Moliner, 1994:1257). Al mismo tiempo “experiencia” da cuenta de un patrimonio, de una tradición, de algo acumulado (“tengo la experiencia en…” o “me falta experiencia”, “tiene muchos años de experiencia”). Aquel que tiene experiencia es un “experto”. También experiencia nombra algo que permite el cambio, que da cuenta de una búsqueda “quiero hacer la experiencia”, “estoy experimentando”, “fue una experiencia que no había previsto”. Dos caras de la experiencia, la repetición, la antigüedad versus el deslizamiento hacia lo nuevo, lo imprevisible, que produce un acontecimiento , el fin de la rutina, el tránsito hacia un territorio desconocido, no exento de peligros y al mismo tiempo lleno de novedades.

En el sentido común, la experiencia lleva al conocimiento: “fue una experiencia dolorosa pero útil” (Moliner, 1994: 1257).

Experiencia da cuenta tanto de algo que se vive fuera del sujeto, algo que otros pueden ver, que se puede compartir (“ofrezco mi experiencia”); la experiencia es también un proceso interno (“estoy haciendo la experiencia del duelo”).

La experiencia puede estar muy reglada, como en el experimento clásico, donde se controlan los factores, que se denominan “variables” y están sujetas a medición o la experiencia puede presentarse como menos reglada pero igualmente sujeta a reglas. Siguiendo a Foucault, la experiencia siempre está enmarcada, pero siempre está algo reflexionada.

La experiencia incluye desde campos de saber hasta reglas y restricciones y subjetividades (Foucault). De este modo, la experiencia no es algo natural e inmutable sino que se inscribe en sistemas de poder, donde se hacen presentes mecanismos más sutiles que la simple dominación o la incorporación de intereses subordinados al proyecto hegemonico, en vistas de su legitimación. Asimismo, las categorías de reglas y subjetividad amplian el espacio del sujeto

Algunas experiencias no pueden ser verbalizadas, son las experiencias que quiero olvidar, la experiencia del horror, individual o colectivo. Benjamín señala que asistimos a una pobreza de la experiencia, a un descenso de la cotización de la experiencia como fundamento del saber; esta pobreza se ha dado junto con la exacerbación de la técnica. “se pudo constatar que las gentes volvían mudas del campo de batalla. No enriquecidas, sino más pobres en cuanto a experiencia comunicable” (en Benjamín, Experiencia y pobreza, 1933)

Qué pasa con la experiencia en educación?. Estamos familiarizados con los expertos, con una clasificación todavía vigente acerca de los educadores como los “prácticos”, versus los investigadores o los intelectuales. Organizada según una lógica de centro, la experiencia se distribuye en forma diferencial. En las grandes urbes, en los países “desarrollados”, se concentra la experiencia; en las otras partes, la experiencia se replica, se aplica, se copia. La educación consiste en “trasmitir una herencia, trasmitir bienes, trasmitir experiencia”, se trasmite la herencia a un ser inexperto, vulnerable; mientras la educación tradicional ha trasmitido la herencia como verdad única, negando la experiencia del “inexperto” o de las nuevas generaciones, la educación emancipadora ha buscado generar una experiencia de apropiación en relación con la herencia.

En educación la experiencia da cuenta tanto de una práctica consagrada, hecha “habilidad” (tiene la experiencia) como de “hacer la experiencia” por cuenta propia o de permitir mostrar una lección (“la experiencia muestra…”). Laurence Cornu (2002) ha desmistificado estas tres posibilidades de la experiencia en el campo de la educación; destaca que la posibilidad de que un niño haga “su experiencia”, está siempre enmarcada por su historia y las experiencias previas, no es posible “una apropiación directa con lo real “, no hay experiencia primaria. La destreza práctica, por su parte, que diferencia al educador principiante del educador con experiencia, conllevaría el riesgo de hacer de esta destreza “un saber inaccesible para la teoría, no transmitido, intransmitible, y también irremplazable” (Cornu, 2002). Finalmente, la idea de la experiencia como el lugar de la demostración, que permite “sacar lecciones”, también conlleva un riesgo: una concepción técnica de la educación que apela a metodologías experimentales y a una “práctica pedagógica racionalizada”, donde se intenta controlarlo todo (Cornu, 2002). En estas tres posiciones, descritas por Cornu, se observa un elemento común: la decisión de ver la experiencia muy ligada a la actividad y a la destreza, a algo que se puede medir, y como algo que garantiza el acceso directo a la realidad, olvidando que la experiencia está enmarcada, clasificada y cerrada sobre sí misma. Además, la experiencia se transformaría ella misma en un criterio de clasificación (con y sin experiencia) que por si misma garantiza la relevancia. En este marco, los educadores con experiencia no tendrían nada que aprender y todo por enseñar.

Otra manera de acercarnos a la experiencia es retomando los aportes de Foucault y de Cornu, entre otros, para verla como parte de la tarea central de la especie humana, “aprender a vivir” (Derrida), tarea a lo largo de la propia vida y con los otros, construyendo un lugar de integridad; de allí la fascinación que ejerce el concepto de educación permanente, antes el “aprender a aprender”; también desde allí, queda clara la validez de considerar la formación como un proceso permanente.

Inscrita en la tarea de “aprender a vivir”, la experiencia no es una sino múltiples, desde las experiencias de la repetición y la rutina, las experiencias previsibles y que podemos evitar hasta las experiencias ineludibles. “Pero hay experiencias a las que no podemos sustraernos, o que más bien, si las eludiéramos, nos defraudarían, porque suponen no sólo un don del mundo sino también el ingreso de uno mismo al mundo” (Cornu, 2002). Estas experiencias son siempre con el otro, y con la compañía de la teoría. Una experiencia que no se limita a la empiria, a hacer la prueba y sacar lecciones, sino que dialoga con la teoría; una experiencia que no se contenta con ser el lugar de la aplicación, donde se lleva o se baja la teoría. “La experiencia es nada más y nada menos que la existencia (…) Como la responsabilidad, la experiencia se logra en nombre propio. Al igual que ella enfrenta el desafío de inventar-en este caso según las reglas de la transmisión y del conocimiento-una ética del reconocimiento: una confianza” (Cornu, 2002). En suma, una experiencia que genera nuevas relaciones entre teoría y práctica, que nutre la teoría, produce teoría, y al mismo tiempo tiene lugar desde la conciencia de que está inscrita en una perspectiva “teórica”- en un sistema de creencias y prácticas- que necesitamos desmontar, para deslizarnos a lo nuevo.

4. Qué sucede en la práctica educativa; se parte de la experiencia?

En la práctica educativa, la diferenciación entre teoría y práctica, entre experiencia y teoría, sigue siendo fuerte, tanto como la diferenciación entre enseñanza e investigación, entre práctica educativa y producción de conocimiento, entre investigador y práctico, entre investigador investigador y docente investigador.

En el campo de la enseñanza se observan algunas huellas de esta lógica: la tendencia a poner la planeación antes que el aprendizaje, o la evaluación antes que el aprendizaje, o los resultados y las metas antes que los procesos. Finalmente, la tendencia a emplear un lenguaje especializado y excluyente, no necesariamente comprendido, pero usado como verdad legitimadora.

En los talleres en que se hace reflexión desde la práctica se observan también algunas tendencias a simplificar: se proponen esquemas, etapas para hacer la reflexión, procedimientos, todos cerca de una lógica de “problema –solución”. En los procesos de formación, aun aquellos que preconizan en el discurso prácticas abiertas, se continua con formación “en cascada”, estrategia que sigue una lógica de centro, que reduce lo local a un lugar de aplicación, y que limita la experiencia del sujeto que es permanentemente cuestionada por la práctica realizada por otros en otros lugares.

En el campo de la investigación educativa y la sistematización educativa se siguen empleando categorías externas a la experiencia de los sujetos; desde esas categorías seleccionadas por el investigador, se atrapa la experiencia de los sujetos; la experiencia queda encasillada y pierde singularidad, pierde densidad, se opaca.

En procesos de sistematización educativa, cuando se propone a los educadores que hablen de su experiencia, tienden a hablar de la planeación que han realizado antes de su práctica, la planeación es como un guión invisible, escrito en el reverso de la hoja.

5. La lógica de centro en educación … el exceso de institucionalidad

La noción de estructura es muy antigua; la estructura organiza el mundo; al mismo tiempo la estructura ha estado limitada por la decisión de darle un centro. “El centro de una estructura, al orientar y organizar la coherencia del sistema, permite el juego de

los elementos en el interior de la forma total. Y todavía hoy una estructura privada de todo centro, representa lo impensable mismo. Sin embargo, el centro también cierra el juego que él mismo abre y hace posible" (Derrida, 1989:383-384). La función del centro no es sólo orientar y organizar la estructura, sino limitar el juego de la estructura y aun más establecer un principio organizativo que restringe el cambio, el movimiento y la libertad de la estructura. Esta situación en la que toda estructura tiende al centro, se presenta tanto en estructuras como la familia y el individuo hasta el sistema educativo, un programa educacional o el conjunto del estado y sus órdenes institucionales;

Si aceptamos por un momento que toda estructura tiene un centro, las instituciones educativas en general, la formación y el desarrollo profesional, el sistema social mundial o latinoamericano, todas estas estructuras están alineadas por una misma orientación: la lógica de centro. Consecuentemente, todas miran hacia la misma dirección o tienen un horizonte similar. Reflexionar acerca del saber pedagógico construido desde la experiencia requiere tanto mirar esta lógica de centro como buscar la construcción de otra.

El mundo social sigue la lógica de centro, a nivel mundial, nacional, local. En el mundo actual, llamado globalizado", la lógica de centro se presenta como un proceso de "inclusión excluyente", donde todos estamos dentro pero en relaciones altamente jerarquizadas, en un orden donde toda diferencia es "tragada", absorbida y transformada en funcional para un sistema que busca homogeneizar, como parte de un proceso complejo de concentración del poder. Junto con esto, surgen mayores desigualdades y formas inéditas de informalización del trabajo, subempleo (y sobre-empleo) y desocupación. También emergen expresiones inéditas de ruptura del contrato social, desde la legitimación del racismo, las guerras "locales", hasta acontecimientos que transforman la violencia en espectáculo para grandes masas de televidentes. También son tiempos de cierre de fronteras, de desencanto, de sin sentido, de mero palabreo, sucesión de informes para legitimar, de palabras de justificación, que no cambian la realidad. En este mundo donde cuenta más el cumplimiento formal de metas que los sujetos, la operación dominante es el camuflaje, el hacer como si todo estuviera bien. Ante esta situación queda siempre un espacio para lo imprevisible, para sujetos que no se pueden reducir a lugares conocidos o a aparatos institucionales como sindicatos, partidos políticos o movimientos sociales. En este marco complejo y novedoso, pleno de posibilidades, se hace presente el desafío de recuperar nuestra condición de sujetos, reconstruyendo la trama social en torno de la libertad, la justicia y el respeto a la diversidad. Un hecho a destacar es nuestra propia manera de estar en el mundo, en particular nuestra capacidad de sobrellevar la vida, de continuar nuestras rutinas, mientras en otros lugares todo se hace pedazos.

En todos nosotros está presente la idea de que la educación es para superarse y ser mejores; la filosofía coincide con nosotros, en esta relación entre educación, lo perfectible y la autorrealización. Igualmente, el discurso educativo de los últimos 15 años ha establecido un conjunto de principios democratizadores de la educación, organizados en torno de equidad y calidad: desde la "educación básica para todos" y la educación permanente hasta el derecho a la educación y la responsabilidad del estado en este campo. La práctica de la educación sigue otras rutas, visibles para todos, distribución desigual de las oportunidades, reproducción de diferencias sociales, educación discontinua, estados que renuncian a sus responsabilidades.

En este marco, interesa destacar dos procesos que se han estado agudizando: un exceso de institucionalidad en educación y una lógica de centro. El exceso de institucionalidad se manifiesta como "muchas instituciones, mucha oferta, muchos programas, muchos materiales educativos" y al mismo tiempo mucha gente fuera del

sistema educativo, o para las cuales las oportunidades están desmedradas. El exceso de institucionalidad es evidente en el crecimiento de las instituciones privadas de baja calidad en la educación superior pero está presente incluso en los ámbitos donde predomina la presencia del estado. Esta institucionalidad "desbordada" opera en forma tal que importa más la producción de egresados que los sujetos, la puesta en marcha de programas que lo que sucede con los actores, sus aprendizajes, sus búsquedas, sus maneras de participar, importan más el cumplimiento de las metas institucionales que los procesos.

En suma, las instituciones educativas se legitiman en términos de certificación, mientras para un número considerable de los estudiantes del sistema también la certificación está puesta por encima del aprendizaje. Este tipo de institucionalidad, que olvida el sujeto, es coincidente con la lógica de centro, una lógica que se presenta tanto a nivel nacional como estatal o local: en un lugar se definen las reglas de juego y en otro se las aplica. Estas tendencias son predominantes pero presentan variaciones, que no es el caso analizar.

6 Buscando alternativas: el enfoque de formación en movimiento para construir saber pedagógico desde la experiencia

En América Latina, la formación sigue siendo un campo fundamental y al mismo tiempo olvidado o al menos relegado por las políticas de estado. Cuando el estado ha asumido la formación, ha sido más en nombre de la necesidad de contar con un personal adiestrado en la ejecución de un programa que para la promoción de aprendizajes para la autonomía y la constitución de colectivos de educadores reflexivos. En este marco, el reclamo de los educadores oscila desde la "falta de formación" hasta "nos llenan de cursos", que no han sido elegidos por ellos mismos.

En este texto se propone que la transformación impostergable que necesitamos realizar en el campo de la educación se haga "desde y con los educadores". La mayoría de los cambios en educación se han iniciado desde el currículo, desde el diseño y puesta en marcha de innovaciones curriculares, concebidas como programas desde un centro, como un proceso autorreferido.

En este marco, se afirma que en el presente "falta formación" (que puede ser leído también como "sobra formación"); esto quiere decir que "sobra" una formación inadecuada y está ausente una formación pertinente así como faltan condiciones menos excluyentes de trabajo y de salario y una integración entre los procesos de formación y las condiciones de trabajo.

Todavía formación nos hace pensar en un curso o taller, en un centro de formación, en un espacio –aun cuando los tiempos están cambiando y el lugar puede ser virtual-, en una persona que hace la formación, en un lugar de saber, en un certificado, en algo externo que se obtiene o se da; como si la formación fuera un servicio, una cosa, algo que se puede objetivar. El diccionario nos recuerda que formación se asocia con forma, con "dar forma" a algo, conformar, moldear, como si en el proceso de formación estuviéramos moldeando una arcilla; en esta situación el escultor es el sujeto y la arcilla es la que está siendo moldeada; en el mismo sentido, en los procesos tradicionales de formación el formador es el sujeto y la persona que se está formando ocupa el mismo lugar que la arcilla: el material o el insumo para la obra. De allí que en la formación el tiempo tiene un papel clave; existen un antes y un después, mientas las personas se clasifican en términos de: con y sin formación. Siguiendo esta lógica la formación es pensada como una estrategia para lograr un objetivo institucional, como un proceso unidireccional, desde la institución - el centro de saber y poder - hacia sus miembros. Y entonces, qué sucede con ese sujeto que es formado de acuerdo a los

intereses y necesidades de la institución, que sucede con su propia historia, con sus intereses, sueños, necesidades, cuál es su grado de autonomía. En este tipo de formación, la subjetividad de los actores queda subordinada a la verdad institucional.

Esta formación, que sigue una lógica de centro, ha sido predominante en América Latina. La propuesta de profesionalizar se enmarca en este esquema; se profesionaliza a alguien que no es profesional; la institución sabe que se requiere para ser profesional y diseña una estrategia de formación. En ese esquema, hay uno que sabe - la institución que realiza la formación - y otro que no sabe, el participante de la formación. La relación es desigual. En el mismo sentido, la formación salva al sujeto, lo rescata de la ignorancia, le brinda herramientas para desempeñar su función, le permite administrar el currículo, explicar el material, mediar entre el estudiante y el material. Por su parte, los educadores que están acostumbrados a este sistema, valoran y reclaman que se les entregue una metodología, un manual de procedimientos, "herramientas" de distinto tipo, que resultan más importantes que la posibilidad de pensar y buscar alternativas, desde la propia práctica. Este tipo de formación no es sólo una idea, es un conjunto de prácticas en el pasado y en el presente, prácticas que están visibles en nuestros países.

Es posible pensar la formación de otra manera, como un movimiento que nace en el sujeto y sus saberes, va al grupo, envuelve a la institución como totalidad y regresa al sujeto. Es posible concebir la formación como un diálogo de saberes entre sujetos autónomos, como una lectura reflexiva de la realidad, como una relación igualitaria entre sujetos que cuentan con sus propias historias y patrimonios diferenciados. Una formación que no es un medio o una estrategia para que otros sean las manos, los ejecutores de un proyecto predefinido. Una formación que recupera la práctica de los sujetos y crea condiciones para su transformación. Una formación así concebida permite la autonomía de los participantes, la constitución de una capacidad crítica, la comprensión de que las cosas no son inmutables sino que pueden ser "así o de otro modo". Una formación de este tipo se realiza en comunidad, el otro es mi espejo, mi fuente de aprendizaje y el grupo potencia las capacidades de cada uno y del todo. Una formación así abordada se libera de la idea de metodología, de entregar un manual de procedimientos. Al mismo tiempo, la formación deja de estar al servicio del control, de la recentralización, del exclusivo cumplimiento de metas institucionales. Este tipo de formación también es más que una idea; existen numerosas prácticas de este tipo de formación en América Latina, algunas más embrionarias, otras más plenas, algunas floreciendo en medio de contradicciones, otras en espacios más congruentes.

Para discutir acerca de una propuesta de formación en esta línea resulta pertinente reflexionar acerca de algunas de las estructuras del mundo actual: la formación en general, la educación en general .

El texto propone un viaje en torno a estas estructuras, que pueden ser miradas como campos de práctica, con el propósito de presentar una tesis central: nuestra tarea antes que "dar formación", u "organizar la formación", es ser nosotros "la formación" y las enseñanzas y los aprendizajes, como si fuéramos lo herederos de un reino, de un linaje posible, pero no de un linaje exclusivo y excluyente, sino de un linaje para muchos. Y desde allí crear condiciones para que otros se piensen y sean ellos también sujetos capaces de formarse y protagonizar sus propias vidas.

Desde la pedagogía activa, la pedagogía crítica y la educación popular, se ha constituido otra manera de hacer formación en América Latina, que se ha desarrollado a lo largo del tiempo, que tiene que ver con autoformación y compromiso, con formación en grupos, con investigación, con formación de colectivos, con una reflexión y un aprendizaje a partir de la práctica, donde los procesos se dan en el tiempo y

donde la formación es un movimiento no sólo en términos físicos sino también simbólicos. También han surgido innovaciones en la formación, de carácter minoritario, que se promovieron desde las universidades, los movimientos pedagógicos o desde los sindicatos, y que buscaron generar espacios de mayor autonomía (Colombia, Argentina, Brasil, México, entre otras). Estas innovaciones más autónomas han optado por distintas modalidades: formación en la escuela, como talleres entre pares; formación desde la escuela, con una lógica itinerante entre pares (por ejemplo, La Expedición Pedagógica de Colombia), formación para formadores fuera de su institución e incorporando elementos de investigación o sistematización y trabajando con la sociedad civil; sin embargo, en todas ellas ha primado la idea de promover el diálogo entre pares, la constitución de un sujeto educador colectivo, la reflexión desde y para transformar la práctica, la producción colectiva de conocimiento y la disolución de un esquema de formar desde un centro a la periferia (formación "en cascada"). En estas experiencias de formación en movimiento, se hace presente la sistematización de la práctica educativa.

Como parte del exceso de institucionalidad, la formación no es una tarea prioritaria para el sistema educativo; cuando se realiza, sigue la lógica de formar para que puedan ejecutar el currículo o específicamente trabajar los materiales educativos; en algunos casos, sigue además la modalidad de cascada, que es parte de la lógica de centro o se emplean materiales escritos de formación, que son principalmente manuales de procedimientos. Sin embargo, en este campo se detectan algunas experiencias que se salen de esos parámetros, que organizan la formación como un proceso prolongado que va de lo local a lo nacional, y donde hay producción escrita desde lo local.

La propuesta de la "formación en movimiento", busca crear nuevas formas de institucionalidad, salirse del esquema de la "escuela" de formadores, los cursos (de diferente extensión, desde cursos breves de inducción hasta diplomados, sean presenciales o en línea) o los manuales de formación. Por el contrario, se busca diseñar en forma colectiva espacios múltiples, para educadores que son diferentes desde el origen, donde se promueve el diálogo, intercambio, investigación, experimentación y formación; no se invita a una actividad de formación, sino que la formación se dará por añadidura porque estaremos trabajando y aprendiendo juntos. Una opción posible son lo proyectos educativos y sociales, multisectoriales, que combinan investigación, formación y desarrollo de acciones, conjugan modalidades múltiples, presenciales y a distancia- con algunos componentes en línea- y propician la reflexión, la sistematización y la transformación de la práctica.

La escritura se consolidaría como una oportunidad de pensarse; la escritura no sólo permite conservar y en consecuencia compartir, sino que es un espejo que permite mirarnos y ver donde nos caemos y ver lo que hemos hecho y hacia donde vamos. La escritura nos permite tanto construir relatos para aprender como descubrir nuevas narrativas, que incluyen todas las formas de escritura, también la oralidad, las imágenes, las escrituras del cuerpo.

Construir esta formación en movimiento requiere lograr que la educación y la formación de los educadores se orienten por principios similares o tengan el mismo horizonte. Una manera de hacerlo es recuperar el principio y la práctica de la educación y la formación como totalidad. En el arte, en las religiones, en los movimientos sociales, políticos o espirituales, en las terapias holísticas, se hace presente el principio de totalidad, la idea de integrar dimensiones, de acabar con las separaciones disciplinares, con la ruptura entre lo individual y lo social, para comprender que todo está unido y al mismo tiempo tiene su especificidad. En el arte, por ejemplo, se conjugan la pintura con la arquitectura y la escultura mientras se

resignifican temas, campos y personajes. Tlaloc, dios de la lluvia, ha sido tomado como referencia y resignificado desde distintos lugares y enfoques (Henry Moore, Xul Solar). Cada vez, Tlaloc es un dios vivo y es otro. Tlaloc sintetiza esta noción de totalidad, sentado, en posición de poder, en una posición de equilibrio dinámico, una posición donde para conservar el equilibrio necesita estar consciente de sí; además, su cuerpo está hacia adelante, en el aquí y el ahora y su cabeza está en torsión, abarcando más de un punto cardinal, mirando simultáneamente el tiempo múltiple del presente, el pasado y el futuro.

La formación en movimiento es también la formación como totalidad, tanto en términos de aprendizajes como de los sujetos, que se constituyen en colectivos, en comunidades de aprendizaje, en redes, que hacen participaciones significativas y construyen relaciones de igualdad y fraternidad. Formación "en movimiento" es esta formación que se aleja de la concepción de la formación desde un centro y para el centro, transitando hacia formas colectivas y multidireccionales de producción de conocimiento y de organización social.

Formación en movimiento es también un camino que permite al educador liberarse de su condición de "explicador", o repetidor de un texto y se convierte en alguien que tiene una voz diferente, que puede disentir, que puede remitir a otras experiencias, a otras historias, un educador que abre la mirada. La formación como totalidad se libera también de las separaciones disciplinarias al integrar la educación con el conjunto de la vida y el trabajo, al hacer una educación como diálogo de saberes anclados en la experiencia del sujeto.

En la actualidad el mundo de la educación y de la formación, se encuentran unidos por la lógica de centro y por el cumplimiento de metas "a cómo de lugar", nuestra tarea es lograr que el horizonte común sea la educación como totalidad. Esta es una aspiración antigua e incumplida. La libertad de cada uno de nosotros está en juego en este desafío. Libertad entendida como una búsqueda de alternativas y donde cuenta más el camino que la satisfacción del deseo. Libertad para construir un espacio para la especie humana, más acorde con su condición.

En este proceso, la formación en movimiento puede ser un ejercicio para activar la memoria de quienes somos; en vez de monumentos para ayudarnos a recordar - la típica estatua del héroe de la patria - o de documentos que se constituyen como pruebas, la memoria está en los sujetos. La formación puede ser el espacio de construcción de una memoria colectiva.

7. Propuestas específicas

La producción de saber pedagógico desde la experiencia, realizada en el marco de procesos sistemáticos de formación, justifica algunas propuestas específicas que orienten la práctica, tales como:

- La lectura continua y sostenida de la práctica; aun más, el ejercicio de leer tanto la práctica de la vida cotidiana como la práctica profesional, observando semejanzas y diferencias.

- La escritura de la práctica, la conservación del saber en la escritura. La escritura como un ejercicio de la memoria, para enfrentar las políticas del olvido. El proceso narrativo permite entrar en otras pieles, en otras experiencias, genera empatía política.

- La sistematización como un camino para crear saber pedagógico desde la experiencia, la deconstrucción de la experiencia, la producción de un saber colectivo, la crítica radical; la deconstrucción como un proceso de desmontar la realidad, lo opuesto a un relato o una historia de los síntomas.

- La formación en movimiento, el descentramiento, la formación como política de la memoria. Integración de la formación y la sistematización.

- La pregunta que pregunta por la pregunta, que vuelve sobre si misma, la pregunta por el marco, para liberar los supuestos.

- El papel central de la crítica; criticar es buscar alternativas; el principio de ”no me dejo gobernar”, el lugar del loco o del disidente (Foucault).

- La liberación de lo totalizante, de la verdad única, lo normalizado, del formato. La acción y el pensamiento crecen por proliferación, disyunción, yuxtaposición, diferencia, antes que por subdivisión, jerarquización piramidal, análisis, descomposición de lo abstracto a lo concreto; la importancia de romper con los esquemas deductivos para establecer un diálogo entre lo particular y lo universal donde ninguno de los dos sea reducido en nombre del otro.

- Desindividualizar, liberar al sujeto sujetado, que el grupo tenga esa tarea, no para unir a individuos jerarquizados. En el mismo sentido, promover “el regreso al sujeto”, como una alternativa al exceso de institucionalidad (el programa, la meta).

- Educación e igualdad, el educador no es el traductor del material, el material no es el centro, la ruptura del triángulo “educando- educador- materiales”; Ranciere desenvuelve maravillosamente esta idea de la educación como un proceso de apertura a múltiples interpretaciones, donde la persona gana espacios de libertad y el educador está pero al mismo tiempo se retira.

A modo de epílogo

La legitimación del saber pedagógico desde la experiencia es el reconocimiento del educador como sujeto, la creación de un lugar de conocimiento estructurado con una lógica diferente a la clasificación disciplinar, a la organización jerárquica y objetivada del saber. Sin embargo, también el saber pedagógico desde la experiencia corre el riesgo de su simplificación, de transformarse en un puro discurso alternativo, y en una práctica que se reduce a “lee tu experiencia y aprende de ella”.

En este texto, hicimos la historia de un concepto, intentamos presentar una visión más densa del saber pedagógico construido desde la experiencia. Dejamos claro también que se necesita deconstruir la experiencia, desmontar la escena del saber pedagógico, romper las ilusiones del conocimiento, principalmente la idea de que somos libres para hacer una experiencia nueva. En la medida en que miremos las condiciones en que se desarrolla nuestra experiencia, la historia de nuestra experiencia y de la experiencia del lugar y la comunidad donde hemos habitado, estaremos desarrollando lo que Cornu llama “el juicio pedagógico”, una posibilidad de “la acción justa”. En este proceso, el saber desde la experiencia ha ganado en consistencia.

BIBLIOGRAFÏA

Benjamín, W. Experiencia y pobreza (1933) extracto traducido por Jesús Aguirre, Taurus, 1984, apuntes de clase de la Universidad de Buenos Aires, sin otra referencia.

Cornu, L. Responsabilidad, experiencia, confianza, en Frigerio, G. Educar: rasgos filosóficos de una identidad. Buenos Aires: Santillana, 2002.

Debloc, V. H. La acción de educar, en Frigerio, G. Educar: rasgos filosóficos de una identidad. Buenos Aires: Santillana, 2002.

Díaz Quero, V. Teoría emergente en la construcción de un saber pedagógico, encontrado en Internet, referencia a Revista Iberoamericana de Educación, OEI, sin indicar número y fecha.

Foucault, M. Historia de la sexualidad, volumen 2 El uso de los placeres. México: Siglo XXI, 1996.

Foucault, M. Sobre la ilustración. Madrid: Tecnos, 2003.

Messina, G. Formación y políticas de la memoria: los educadores de adultos. México, Pátzcuaro: CREFAL, 2005.

Moliner, M. Diccionario de uso del español. Madrid: Gredos, 1994.

Pérez V, C. La actualidad del Tlön, en La invención y la herencia, Cuadernos ARCIS-LOM, Cultura, experiencia y acontecimiento, número 6, 1998, Santiago de Chile.

Ranciere, J. El maestro ignorante. Barcelona: Laertes, 2005

Zeichner, K. El maestro como profesional reflexivo, en Cuadernos de Pedagogía número 220, diciembre 1993, Número Monográfico “El Profesorado”.