

Reflexiones en torno a la formación y la práctica de educadores de adultos

► Ernesto Rodríguez Moncada

Quien decide formarse está convencido de ello y se compromete consigo mismo, asume los retos que la formación implica. Uno de ellos es la formación en la diversidad y en la interacción. Desde esta mirada, la participación en la formación implica una apertura al mundo y un diálogo con otras subjetividades. Sobre la formación y la educación del sujeto hay mucho por investigar y analizar, es por eso que en esta oportunidad se reúnen algunas de las propuestas más representativas sobre el tema.

a) 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

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 y, en particular, en el de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), así como en la formación de formadores y educadores. En este trabajo nos centraremos en este último punto, aunque realizaremos algunos señalamientos en relación al denominado campo de la educación de personas jóvenes y adultas.

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 de reflexionar 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” (2003: 23).

Colocados en el lugar del *aprendizaje*, el papel del educador y del formador se modifica sustancialmente. La preocupación se centra en el educador (el que enseña); de ahí ha derivado la preocupación por la didáctica. Un buen educador, se considera, genera buenos aprendizajes en el educando, sin mayores exigencias para el aprendiz. Desde la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida, se devuelve al aprendiz (educando) su lugar como co-responsable del proceso, en la medida en que debe tener un papel activo para aprender. De tal manera que no solamente se requiere tener *buenos* educadores, sino también *buenos* educandos.

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 y al mismo tiempo pensar en las posibilidades formativas que adquiere lo aprendido en dichos espacios. Volveremos sobre ello más adelante.

La tradición educativa, por su parte, nos habla de dos sentidos en la formación (Yurén, 2000):

1. La *Paideia* griega, cuyos planteamientos centrales son:

- a) Deriva del sentido griego y platónico.
- b) El ser humano es una materia (cuerpo) y una forma (alma).
- c) “No se puede realizar aquello para lo que no se tiene potencia”. (*Idem*, p. 29)
- d) No se elige libremente: es necesario realizar la finalidad última del ser humano (*telos*).
- e) El educador modela y el educando es la materia modelada.
- f) Ya existe un orden en la naturaleza y en la sociedad que hay que respetar.
- g) Se rige por la necesidad emanada de esa naturaleza y del *telos*.

2. La *Bildung*, a partir de Hegel, cuyos planteamientos centrales son:

- a) Construcción o configuración relacionada con la libertad y por tanto la eticidad.
- b) Implica crear, recrear o renovar la cultura.

- c) Tránsito de lo subjetivo a lo objetivo: “Esto significa que el sujeto no sólo se apropia de la cultura y de los órdenes institucionales, sino que es capaz de actuar creativamente para producir cultura e instituciones o para transformar lo ya existente” (*idem*).
- d) Sujeto = el individuo debe poseer conciencia de sí .
- e) “Conquista de la subjetividad mediante la transformación cultural y la interacción” (*idem*).
- f) Educando = esfuerzo de negación, educador = acompañamiento de ese esfuerzo del sujeto en formación: aliento a la crítica, al asombro, a la duda, a la pregunta, al debate, a la creación y a la acción.

Nuestra educación formal se nutre, se ha nutrido, fundamentalmente de la tradición griega: se ha colocado más en la concepción educativa en la que se considera necesaria la existencia de un guía o conductor que lleva al estudiante, al educando, por el camino trazado por los educadores; él lo forma a partir de las exigencias sociales. Colocados ahí, los teóricos de la educación han formulado diferentes planteamientos en cuanto al papel de educadores y educandos, más o menos activos los unos o los otros, pero siempre mirando desde la concepción que admite la necesaria directividad. Sobre este aspecto Graciela Messina apunta el problema de los programas de formación, señalando que se establecen a partir de la visión de las instituciones, sin considerar las necesidades de formación de los educadores.

De ello se desprende también el hecho de que en los procesos educativos formales se enfrenten tantos problemas en términos de sus educadores y educandos (apatía, falta de interés, evasión de responsabilidades), pues las aulas no son lugares donde converjan participantes con la convicción y voluntad de formarse (me refiero a educadores y educandos). Y ello ocurre incluso en espacios educativos no formales, en los cuales se repiten los esquemas escolarizados. Las consecuencias en torno al aprendizaje son evidentes: no se desarrolla una visión que conlleve un papel activo para aprender de manera autónoma; se espera la existencia de un alguien que dirija, y en el extremo, que evalúe.

Por otra parte, colocados en la tradición de la *bildung*, la situación educativa adquiere otra dimensión y exige de educandos y educadores otras posturas, actitudes y planteamientos. La directividad de los educadores se coloca entre paréntesis: no únicamente se resignifica, sino se trastoca el sentido, obligando, exigiendo, formas de trabajo autónomo. Formar para la autonomía del sujeto y para la creación de condiciones de mayor participación en los espacios sociales, culturales y educativos. La pretensión última: no esperar que alguien enseñe para aprender, menos esperar que se evalúe siempre lo aprendido.

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. Al 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 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 valorarán 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.

b) La concepción de formación que se deriva

*¿Dónde quedó la sabiduría
que hemos perdido en
conocimiento?, ¿dónde el
conocimiento que hemos
perdido en información?
T.S. Eliot*

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 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 que asiste 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).

De la misma manera, puede no participarse en eventos educativos, formales o no formales, y no por ello deja de formarse el individuo: cuando se lee un libro, cuando se

conversa con compañeros, cuando se disfruta una melodía o una película, el sujeto entra en relación con objetos (textos distintos aprehensivos de la realidad), con los cuales vive una experiencia, aprende, y por tanto se forma. En este sentido cabe también reconocer la importancia de la llamada educación informal.

Vale aclarar que no se trata de convertir toda actividad en pedagógica, en el sentido que Gilles Ferry (1991) apunta cuando nos presenta la idea de “surgimiento de la sociedad pedagógica”, 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, etcétera.

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.

En este orden de ideas, se requiere reconocer que las formas expresivas de los sujetos son variadas, de ahí que no es válido negar el saber o conocimiento del otro porque no lo expresa en un lenguaje determinado (generalmente escrito, ocasionalmente oral); al contrario, es necesario favorecer los distintos lenguajes para permitir el diálogo; esos lenguajes se concretan en textos orales, escritos, icónicos, pictóricos.

Intentar darnos forma (*formarnos*) supone visualizar un imaginario de nuestro propio ser. En este sentido, seguimos a Gadamer (2001: 39) 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” 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, currícula, 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 (1990: 170) 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. 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 (2003: 7) 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”. 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 afuera 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 (1991: 43) “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”. 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 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 (2000: 43): “Un sistema de formación es un conjunto de interacciones atravesadas por regulaciones de distinta índole y cuya realización obedece a la convergencia contextuada de dos intencionalidades” (la institución que cumple función educativa y la persona que requiere de mediaciones para formarse). 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” (*idem*, p. 44).

c) Entre vivencias y experiencias en el proceso formativo

*La mucha lectura nos ha
dejado una barbarie ilustrada*
Lichtenberg

Jorge Larrosa (2003) nos plantea pensar la formación a partir de la práctica de la lectura, de la experiencia de la lectura: vivirla 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” (*idem*, p. 28). Recordemos que el propio texto es manifestación escrita de una subjetividad, la del autor, y en tal sentido se encuentra también en movimiento.

Es importante considerar el papel de la lectura, pues es práctica común, en los eventos denominados formativos, solicitar lectura para el tratamiento de los temas y el aprendizaje de los participantes. De ahí que haya que considerar la necesidad de un diálogo con el autor, en la medida en que sólo así se propicia la construcción de conocimientos.

La posibilidad de participar en eventos de formación conlleva una apertura al mundo, con la lectura acontece lo mismo. Así, no podemos pensar en la implementación de políticas y procesos de gestión orientados a la formación, sin propiciar la emergencia de subjetividades a través de su inserción en procesos de formación y de lectura en la cotidianidad.

En tal sentido, las vivencias son importantes en tanto se transforman en experiencias, es decir en vivencias que nos atraviesan emocional, afectiva y racionalmente. Por ello, es fundamental no olvidar que la experiencia no es transferible: la propia experiencia tal como es vivida, es privada, pero su significación, su sentido, se hace público en tanto puede expresarse lingüísticamente (*idem*).

La lectura puede convertirse en toda una experiencia, en virtud del diálogo establecido con el autor, pero también, en función de su articulación con la propia experiencia y la de las subjetividades con las cuales compartimos lo leído, toda vez que los textos escritos representan experiencias de otros, saberes y conocimientos de otros, mediante los cuales podemos analizar la propia experiencia.

Por otra parte, la lectura ingresa en el universo de la formación, pero la formación no se limita a la lectura. La formación implica un proceso de diálogo con el mundo (en el sentido freireano), por lo que el manejo de múltiples lenguajes es importante, como ya hemos apuntado. Todo nuestro cuerpo aprende: aprendemos con todo el cuerpo. Y es con todo el cuerpo que vivimos la cotidianidad del mundo. El diálogo lo es con otras subjetividades.

Los diversos lenguajes suponen el conocimiento de su código, su lógica, su apreciación: no se trata de ser expertos en cada lenguaje, sino de saber utilizarlos en la expresión del propio pensar, de la comprensión de la complejidad de lo real. De identificar las formas expresivas que poseemos para comunicarnos con los otros, no restringiendo las posibilidades al lenguaje oral o escrito. Los lenguajes visual (vuelto texto en videos, películas, pinturas, esculturas) y auditivo (musical), abren vías posibles de comunicación, de reflexión sobre la complejidad del mundo.

Ahora bien, vivir experiencias supone movernos en una temporalidad tal que sea posible sentir lo vivido, *ser atravesado*. Un problema del mundo moderno es el de la velocidad y lo que acarrea; la falta de silencio y de memoria, es enemiga mortal de la experiencia. Detenernos no a reflexionar, sino a sentir, a recrear, a recordar (volver a pasar por el corazón), es fundamental en el proceso de vivir experiencias.

Ello implica que el sujeto se atreva a entrar en contacto con los otros y consigo mismo: exponerse. Nos recuerda Larrosa (2003:95): “Por eso es incapaz de experiencia el que se pone, o se opone, o se impone, o se propone, pero no se *ex-pone*”. Ex-ponerse, colocarse abierto ante el mundo y los otros, es reconocer que nos seguimos formando (aprendizaje a lo largo de la vida): ponernos, oponernos o imponernos conlleva asumir que tenemos la razón y que no aceptaremos modificar lo que pensamos o sentimos.

Si la experiencia es unidad fluida, temporal, de vida y pensamiento, su condición primera es la inquietud de la vida humana; toda experiencia es la de un ser que ya está en camino. Por ello “Es correcto decir que nuestro saber está en nuestra acción” (Shôn citado por Packman, 1996: 197): nuestro saber cómo, el cual no consiste en reglas o planes que tenemos en la mente antes de la acción, sino en la acción misma se pone en juego el saber, en tanto saber incorporado.

Los educadores de adultos y la concepción de formación

El maestro que sólo desea volver a ser aprendiz, nada más que eso, nada más
Canetti

Un aspecto importante a considerar en las discusiones sobre la formación es el que se refiere a la formación de educadores de adultos. En muchos casos se siguen escuchando las expresiones de maestro, docente o profesor para aludir al educador de adultos. Consideramos necesario utilizar esta última expresión para la persona que se desempeña en el campo de la EPJA, toda vez que le da especificidad a su tarea, al tiempo que descarga el concepto de la visión que convencionalmente se asigna al profesor o docente (vinculado a la tradición de la *paideia*, tiene en sí la visión de la directividad).

Por otra parte, como señala Graciela Messina (2003: 5), “[...] no existe un “educador de adultos sino múltiples maneras de serlo”, en función del contexto, las circunstancias,

el tipo de práctica específica, el campo de desempeño, por su formación: maestros del sistema educativo regular, los que se han hecho en la experiencia de la EPJA, los que se forjaron en la llamada educación popular. Cabe entonces la distinción denominativa de educador de adultos porque, al provenir de varias prácticas educativas, con sus respectivos discursos legitimadores, se acarrean las formas de hacer: la especificidad formativa del educador de adultos se diluye.

También Carmen Campero (2003: 12) nos recuerda que el educador de personas jóvenes y adultas “es un término que encierra una gran diversidad de rostros y realidades educativas y laborales; hace referencia, por una parte, a asesores de sistemas abiertos y a distancia, profesores de grupo, capacitadores, promotores sociales, educadores populares y formadores de educadores de personas jóvenes y adultas, quienes constituyen un elemento clave ya que impulsan, promueven, facilitan, apoyan y acompañan los procesos educativos”.

Ahora bien, el proceso de formación del *educador de adultos*, desde las exigencias de su tarea, tendría que insertarse en la lógica que hemos venido señalando sobre la formación: “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). El formador de educadores de adultos y el educador de adultos se forman para ser capaces de generar espacios-tiempos para la formación de otros: diseñar estrategias que posibiliten a los educandos formarse también.

No obstante que se reconoce la necesidad de un aprendizaje a lo largo de la vida, existe la tendencia a caracterizar a los educadores en general, y entre ellos a los educadores de adultos, en función de modelos o estilos que pierden de vista dicha concepción del aprendizaje, lo que conlleva una visión de la formación de formadores y de educadores de adultos, atrapada en su institucionalización formalizante. Siendo así, la “Formación hace referencia a los procesos sistemáticos (planeados y sujetos a evaluación) orientados a que una persona se inicie y/o se afiance en el oficio de educador” (Messina, 2005: 17). Es decir, formarse, desde la perspectiva señalada por Messina, conlleva la noción de actividad formal, institucionalizada. De ahí que la misma autora mencione que se delimitaron dos categorías, la segunda dividida en dos subcategorías:

1. Formación inicial: alude a los estudios profesionales universitarios o normalistas
2. Formación continua: incluye las acciones para educadores de adultos que ya cuentan con la formación inicial:
 - a) Formación continua en servicio: organizada por instituciones ejecutoras de educación de adultos.
 - b) Formación continua abierta: instituciones no ejecutoras de educación de adultos.

Ambas categorías suponen para el sujeto que desea formarse ser participe en procesos institucionalizados y diseñados ex profeso para ello. De momento dejaremos aquí esta cuestión, para profundizar más adelante sobre ella. Analizaremos ahora el tópico de los modelos o estilos de formación.

En el caso de formadores de educadores de adultos, se plantea la existencia de cuatro modelos: *práctico artesanal*, *academicista*, *tecnicista-eficientista*, *hermenéutico-reflexivo*. En donde “Cada modelo de formación supone y articula concepciones acerca de asuntos como educación, enseñanza y aprendizaje, entre otros, con interacciones recíprocas específicas, dando así lugar a una visión totalizadora del objeto” (De Lella, 2003: 21). Desde dichas concepciones se realiza la práctica, misma que se justifica a partir de los principios del propio modelo.

Por su parte, Gloria Hernández (2003: 38) apunta la existencia de cinco estilos docentes: el academicista, de control grupal, flexible, de docencia compartida, de reconocimiento de heterogeneidad del grupo y nos menciona: “Los estilos docentes son las formas y estrategias en que los y las educadoras desarrollan su práctica educativa que, si bien se identifican con un método de enseñanza, también tiene que ver con las visiones que se tienen de las y los educandos; están, además, mediados por las relaciones que establecen con los contenidos de enseñanza, con su grupo de pares y con las disposiciones institucionales” (*idem*, p. 35).

Otra categorización es la que propone Gilles Ferry (1991), cuando menciona la existencia de tres modelos teóricos de formación:

1. Modelo centrado en las adquisiciones: la práctica es aplicación de la teoría, conductismo y pedagogía por objetivos.
2. Modelo centrado en el proceso: desarrollo de la personalidad, adquirir y aprender siempre.
3. Modelo centrado en el análisis: se funda en lo imprevisible y no dominable, saber analizar, es decir, aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar. Analizar no es actuar y puede convertirse en refugio de *vouyer*, del que le repugna tomar una posición o asumir un compromiso.

Más allá de la distinción antes referida (las denominaciones comunes en la EPJA para nombrar al educador de adultos), hay una cuestión a resaltar, a partir de los planteamientos que aluden a modelos o estilos: se colocan en la perspectiva de la *paideia* griega, más que de la *bildung* alemana, es decir, apuntan más a pensar la cuestión formativa desde una relación educador-educando asentada en la lógica de una determinada dirección (sin importar los matices de la misma: más democrática o más autoritaria), más que una postura de sujeto autónomo (sin desconocer que se forma para la autonomía).

Lo anterior nos lleva a la siguiente reflexión: romper los esquemas convencionales de trabajo con educadores de adultos implica asumir la formación desde la tradición alemana, colocada en la línea del aprendizaje a lo largo de la vida, en la medida en que reconoce la responsabilidad del sujeto en su proceso formativo. De lo contrario, habría que desarrollar permanentemente “eventos de formación” e invitar a los educadores de adultos a participar en ellos. De la misma manera, habría que pensarlo en cuanto a los formadores de educadores de adultos.

Esa formación se asienta, consideramos, en la noción de aprendizaje a lo largo de la vida, pero no como una idea que supone que el sujeto deba estar constantemente inscrito en cursos, talleres o como quiera que se denomine a los eventos “formativos”. Al contrario, esta concepción va de la mano con la idea de aprendizaje fuera de los espacios, formales o no formales, denominados “formativos”.

Desde la concepción de formación que venimos proponiendo, es menester reconocer que el sujeto aprende en los distintos espacios-tiempo de su práctica social (trabajo, escuela, familia), y que de dichos aprendizajes deriva una formación constante (en el marco del llamado constructivismo se le denomina saberes previos): “Porque en la práctica, en el curso de una conversación, la comprensión compartida entre los participantes se desarrolla, se negocia o se “construye socialmente”, a lo largo de un período de tiempo” (Shotter citado por Packman, 1996: 218). De dicha comprensión derivan los aprendizajes que forman al sujeto.

En el desempeño cotidiano de su práctica, formadores y educadores de adultos adquieren experiencias formativas (en el sentido de experiencia anteriormente analizado), mismas que le sirven de referente para continuar su labor, mejorándola o manteniéndola, según sea el resultado de la reflexión. En el caso de los formadores es importante reconocer que “Su reflexión en la acción se convierte en una conversación reflexiva –está vez en sentido metafórico– con los materiales de la situación en que están comprometidos” (Shôn citado por Packman, 1996: 204).

Pero también es importante no olvidar que la formación supone separarse de la práctica profesional, mantener una distancia, que posibilite pensarla (propiciar un tiempo y un silencio para ello). El objeto de la formación no es la realidad profesional, sino la realidad simbolizada, reconstruida, resignificada en el marco de la formación.

Consideramos que es factible llevar a cabo ambos procesos: momentos de distanciamiento de la propia práctica para reflexionar acerca de ella, y pensarla en la acción misma, toda vez que “La reflexión está cerca de la conciencia y se la pone en palabras fácilmente. Pero muchas veces la reflexión en acción está incorporada elegantemente a la realización misma; no hay que detenerse para pensar, ni una atención consciente centrada en el proceso, ni una verbalización de los hechos” (*idem*). Pues la cotidianidad conlleva su propio dinamismo.

Algo fundamental es la distinción entre el conocimiento y los saberes que derivan de la propia experiencia como formador o educador de adultos y los conocimientos que son

objeto del propio proceso formativo. En tal sentido, Alfredo Furlán (2000: 83) apunta: “Si bien un buen conocimiento de contenidos es elemento crucial de la formación, lo son más las oportunidades existentes para aprender a transformar ese conocimiento en representaciones apropiadas para el aprendizaje significativo de esos contenidos”. Lo cual implica orientar la asunción de la formación según sean los propósitos del sujeto.

Finalmente, la formación de educadores y formadores supone la posibilidad de optar por formarse. “El hombre se forma a través de las relaciones con el otro, sin que esto quiera decir que toda relación entre sujetos sea necesariamente formativa” (Ducoing, 2000: 176). De donde podemos concluir que la asistencia a un evento educativo no supone formación; formarse exige compromiso, responsabilidad y voluntad del sujeto, para consigo mismo, bien sea un formador o un educador de adultos.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, Jacques (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-UBA.
- Beillerot, Jacky (2006). *La Formación de formadores*. Argentina: Novedades Educativas-UBA.
- Blanchard, Claudine Lavilla (2004). *Saber y relación pedagógica*. Argentina: Novedades Educativas-UBA.
- Campero Cuenca, Carmen (2003). “La formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas. Problemáticas y perspectivas”. En: *Decisio. Saberes para la Acción*, núm 20, otoño. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, pp. 12-19.
- De Lella, Cayetano (2003). “Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional”. En: *Decisio. Saberes para la Acción*, núm. 20, otoño. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, pp. 20-24.
- Ducoing Watty, Patricia (2000). “Sobre la formación y la formación de profesores”. En: Esmeralda Matute y Rosa Martha Ramos (coords.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 157-167.
- Ferry, Gilles (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM-ENEPI-Paidós.
- Filloux, Jean Claude (2004). *Intersubjetividad y formación*. Argentina: Novedades Educativas-UBA.
- Furlan, Alfredo (2000). “La flexibilidad y la formación de profesores”. En: Esmeralda Matute y Rosa Martha Ramos (coords.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 35-44.
- Gadamer, Hans-Georg (2000). *Verdad y método*. Tomos I y II. Salamanca: Sígueme.
- Hernández, Gloria (2003). “Estilos docentes y significados de los procesos educativos”. En: *Decisio. Saberes para la Acción*, núm. 20, otoño. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, pp. 34-39.
- Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Editorial Narcea.
- Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

- Messina, Graciela (2003). "Educadores de adultos". En: *Decisio. Saberes para la Acción*, núm. 20, otoño. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, pp. 3-11.
- (2005). *Formación y políticas de la memoria*. Pátzcuaro, Mich.: CREFAL, UNESCO.
- Packman, Marcelo (comp.) (1996). *Construcciones de la experiencia humana*, vol. I. España: Gedisa.
- Steiner, George (2007). *Lecciones de los maestros*. México: Siruela-FCE.
- Torres, Rosa María (2003). "Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur". Suplemento. En: *Educación y desarrollo*, núm. 60. Bonn: IIZ/DVV, pp.23-24.
- Yurén Camarena, María Teresa (2000). "Formación, eticidad y relación pedagógica". En: *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós, p. 29.