

LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y SUS IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN (APORTACIÓN TEÓRICA)

ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA

Centro de Cooperación regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

RESUMEN: La reflexión versa sobre el tema de la formación y su articulación con la concepción de aprendizaje a lo largo de la vida; sus implicaciones para la práctica de educadores y formadores. En tal sentido, consiste en un planteamiento que propone significar y resignificar la práctica educativa en función de una perspectiva que devuelva a los sujetos su ser persona (Zambrano, 1996). Asumir la tarea educativa y formativa, dejando claras sus diferencias existentes entre ambas actividades, supone la

asunción de tareas distintas, pero sobre todo, exige asumirse en proceso permanente de formación. También conlleva el reconocimiento de los múltiples lenguajes de comprensión de lo real y, por ende, de comprensión del mundo. Los diversos lenguajes requieren ser comprendidos y utilizados en los procesos educativos y formativos.

PALABRAS CLAVE: Formación, aprendizaje, lenguaje.

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, así como en la formación de formadores y educadores. En este trabajo nos centraremos en este último punto.

De principio, y desde la perspectiva señalada, la distinción entre educación y formación se hace necesaria, toda vez que los roles asumidos por los actores participantes se modifican en función de las exigencias derivadas de la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida. Una precisión necesaria: cuando expresamos *aprendizaje a lo largo de la vida* nos referimos a una **concepción** diferente, más que a un cambio conceptual solamente; se trata de asumir un nuevo papel de los sujetos y nuevas estrategias y acciones de las instituciones denominadas educativas, de donde deriva la necesidad 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” (Torres, 2003: 23-24).

Colocados en el lugar del *aprendizaje*, el papel del educador y el del formador se modifican sustancialmente. Convencionalmente 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 de tener un papel activo para aprender; se devuelve su ser persona en el sentido que María Zambrano da al concepto (Zambrano, 1996).

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 (la escuela pretende, que el aprendizaje sea orientado, con fines claros y de manera ordenada). Esto implica concebir la participación del sujeto en otros espacios en los cuales aprende, al tiempo que pensar en las posibilidades formativas que adquiere lo aprendido en dichos espacios. Volveremos sobre ello más adelante.

La tradición educativa, por su parte, nos deja dos sentidos de la Formación (Teresa 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”
- 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, y 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” (Yurén, 2000:29)
- d) Sujeto = el individuo debe poseer conciencia de sí
- e) “Conquista de la subjetividad mediante la transformación cultural y la interacción” (Yurén, 2000:29)
- 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 le 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 Gra-

ciela Messina (Messina, 2005) 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.

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

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

b) La concepción de formación que se deriva:

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

Eliot

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

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

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

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

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

Intentar darnos forma (*formarnos*) supone visualizar un imaginario de nuestro propio ser. En este sentido, seguimos a Gadamer cuando afirma: “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo es-

pecíficamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades humanas del hombre” (Gadamer, 2000: 39). De tal suerte que haya que identificar esas disposiciones y capacidades, en uno y en los otros, en tanto el formador y el educador de adultos tienen, por tarea, diseñar estrategias que permitan su desarrollo.

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

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

La formación trata de un movimiento que proviene del *exterior* (saberes, contenidos, programas, currículo, políticas), de elementos externos al sujeto, los cuales son *interiorizados* por él, con base en estrategias que permiten resignificar todos estos elementos, a fin de que sean enriquecidos y superados, para posteriormente ser *exteriorizados* bajo nuevas formas y modalidades: nuevas formas de asumir la práctica. Ello supone un sujeto que ha significado su práctica, que la ha pensado, reflexionado; que ha volcado sobre ella su capacidad crítica.

Por ello es que para Honoré la *formación* tiene que ver con construir una cultura, escoger un campo de investigación y de práctica para compartir con otros el descubrimiento de nuevos medios, elaborar nuevas reglas y fabricar nuevos modelos. La *formatividad* se revela solamente como la condición de posibilidad de lo *posible* y de ninguna manera como una obligación (Honoré, 1990:170). La intención, el proyecto y el sentido toman forma

y fuerza para transformar las significaciones aceptadas. Se toma conciencia de la historia individual y colectiva y se decide el rumbo de la propia evolución.

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

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

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

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

Intentar darnos forma supone visualizar un imaginario de nuestro propio ser. En este sentido, es menester enfatizar que también nos formamos para la diversidad: para trabajar con ella y todo lo que supone. Desde los aspectos normativos, logísticos y operativos has-

ta los pedagógicos y didácticos. De tal suerte que el reconocimiento y respeto de la diversidad nos obliga a asumir nuestra necesidad de formación en varios ámbitos.

Quien se reconoce como subjetividad en formación, acepta también la diversidad (pues su formación le exige cambios), y aprende a respetar a los otros, y a sí mismo, en su propio devenir ser diverso. Reconoce, al mismo tiempo, la existencia de múltiples experiencias, con diferentes textos (materializados en los diversos lenguajes: musical, plástico, escrito, hablado), y subjetividades (quienes manejan o dominan esos diversos lenguajes). En este sentido, “Para llegar a ser lo que se es hay que ser el artista de uno mismo” (Larrosa, 2003: 136).

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

c) Entre vivencias y experiencias en el proceso formativo:

*“La mucha lectura nos ha
dejado una barbarie ilustrada”*

Lichtenberg

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

tividad” (Larrosa, 2003:28). Recordemos que el propio texto es manifestación escrita de una subjetividad, la del autor, y en tal sentido se encuentra también en movimiento.

Si la lectura en los espacios escolares y en el espacio/tiempo de formación sigue siendo sustento del aprendizaje, entonces tenemos que vivirla de otra manera, “vivir la experiencia lectora”. Pero también, reconocer, como apuntamos anteriormente, la necesidad de considerar otros lenguajes en los procesos de aprendizaje y deconstrucción del conocimiento y los saberes.

Referencias

- Gadamer, (2000), *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, España.
- Gracián, Baltazar (2009), *El arte de la Prudencia*, Planeta, México.
- Gilles Ferry (1991), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, UNAM-ENEPI-Paidós, México.
- Honoré, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Narcea, Madrid, España.
- Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, FCE, México.
- Lichtenberg, (1989), *Aforismos*, FCE, México.
- Messina, Graciela, (2005), *Formación y políticas de la memoria*, CREFAL-UNESCO, México.
- Graciela Messina (2003), *Educadores de adultos* en: Revista Decisio, Formación docente, No. 20, otoño 2003, CREFAL, México.
- Torres, Rosa María (2003), *Revista Educación de adultos y desarrollo*, No. 60, p.p., DVV.
- Yurén, Teresa (2000), *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, Paidós, Educador, Barcelona.
- Zambrano, María (1996), *Persona y democracia*, Siruela, Madrid, España.