

EDUCACION, FORMACION Y UTOPIA

Omaira Bolívar
Escuela de Educación
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

En el marco de las particulares contradicciones de las sociedades contemporáneas cobra un significativo valor práctico el esfuerzo teórico y metodológico de abordar y explicar la educación como proceso de formación vinculado a particulares relaciones de conocimiento, desde las cuales los sujetos, en sus múltiples relaciones con su contexto, construyen particulares opciones de reproducción o transformación, en términos de las cuales, orientan la concreción de determinados proyectos de acción y realización.

DESARROLLO

Asumir la educación como proceso de formación supone el desafío que implica situarse en el contexto, desde el cual y en el cual, ésta se presenta en su particular condición de dinámica compleja; como tejido de relaciones inscrito en lo diverso de la práctica social, de las mediaciones éticas, políticas e ideológicas que entran en juego en los diferentes momentos de configuración y desarrollo de particulares relaciones sociales. De este modo, la educación supone el compromiso de asumir una opción de formación en y desde unas particulares relaciones de poder; en el marco de esas particulares relaciones de poder, los proyectos de formación se orientan en el sentido que imprime una determinada intencionalidad a la acción educativa.

He allí la significación de la dimensión ética y política que entraña un proyecto educativo, un proyecto de formación de un tipo particular de hombre. ¿Cuál es el sentido de un proyecto de formación? ¿Qué tipo de hombre se espera formar? En ese proceso particular de formación ¿cómo se dan las relaciones entre fundamentos y estrategias en los procesos y prácticas educativas?

¿Hasta que punto las estrategias responden a la concreción de un ideal, de una posibilidad, de un sueño?

Las estrategias se sustentan en una opción y se articulan a una valoración que lleva una intencionalidad en el propósito que orienta al educador y en función de la cual se establece una forma particular de relación, entre educador y educando, en el acto docente. ¿Las estrategias que asumimos llevan hacia la formación de un sujeto comprometido, reflexivo, crítico? ¿Entrampan en un proceso de subestimación del otro, de adaptación, de adiestramiento, de sobre control? Estas son cuestiones de alcance ético y político.

Ante la crisis de valores esenciales, de alienación deshumanizadora, de enajenación progresiva del hombre, cobra sentido la necesidad de asumir el proceso de formación como un proceso de sensibilización humana, de concientización histórica y social.

Concientización y sensibilización van a representar dimensiones fundamentales del proceso, ya que al plantearnos la educación como formación humana, la concebimos como dinámica orientada, bien hacia una opción de adaptación, adiestramiento y control, en función de incorporar el sujeto al sistema, dentro de un particular mantenimiento del orden establecido, o hacia la transformación, en un proceso de apertura, de creación que supone la formación de un hombre crítico y constructivo; en este sentido, el sueño del educador es un sueño político y representa un compromiso humano y social, cualquiera sea la opción asumida.

Dentro de esta dimensión y desde una opción transformadora, el reto del educador es encontrarse y proyectarse en las múltiples singularidades de los educandos, en ese proceso de búsqueda de sí mismo; trascender, discerniendo críticamente, en los diferentes sueños de los educandos, respetando la singularidad y diversidad en el acto comprometido y solidario de crecer con el otro. Reflexiones que entrañan contenido teórico y significativo valor práctico ante una problemática que refiere a la dimensión ética de lo que significa

para el educador el inmenso reto que representa asumirse como hombre comprometido, en ese proceso de construcción de un horizonte que oriente la determinación de opciones, la concreción de lo posible, la auto-realización. Horizonte no determinado, dimensión inconclusa, proyecto inacabado que en la multiplicidad de procesos únicos, singulares e irrepetibles expresa lo esencial de una realidad en la que nada es igual, todo es diferente.

Es así como la educación, en tanto espacio diversificado, se presenta no como un conjunto de aspectos puntuales para los cuales ya pudiéramos encontrar prontas respuestas, sino en lo que el proceso manifiesta en su singular y plural dinámica; es así como consideramos la necesidad de superar la rígida armadura de patrones de formalización y abordar, en un proceso amplio de reconocimiento de aquellos espacios de intersección, los diferentes caminos, momentos y dimensiones de la práctica educativa. En este sentido reconocemos ese carácter complejo de la educación, en cuanto proceso de formación, en las siguientes reflexiones:

"Si hay una crisis de la relación educativa, y no pueden existir dudas sobre el punto, ésta debe encuadrarse en un ámbito más vasto que afecta a la sociedad civil en su totalidad (...) El maestro no conoce sino dentro de la relación de hegemonía, es decir, dentro de una relación historizada con el alumno; el mismo alumno no puede prescindir del maestro, no sólo en cuanto "programa" o en cuanto contenidos culturales ya dados y que deben ser expuestos (como en Dewey) sino en tanto sollicitación e interlocutor de una profundización personal de la praxis inauténtica y de su superación. En términos de creación de un bloque histórico entre maestro y alumno, operado por medio de la relación de hegemonía, se produce el conocimiento como acontecimiento no individual. O como cambio y transformación de lo real. La moralidad de una operación tal, debe buscarse en la "racionalidad" de la historia que no es un dato que puede encontrarse fuera de ésta, pero tampoco está instalado en ella con evidencia y carácter ineluctable". (BROCCOLI, 1977)

Dentro de este contexto diverso, singular y dilemático, el alcance de los sueños determina el alcance del horizonte que delimita la acción y la práctica del pensamiento; de allí la necesidad del desciframiento de las formas de racionalidad en las cuales se sustentan los fundamentos que orientan la opción hacia particulares horizontes.

Desde determinados tipos de racionalidad se configuran particulares formas de asumir, pensar y abordar la práctica educativa. Ante una educación colapsada por una forma particular de crisis, resulta un compromiso ineludible plantearnos, frente a una racionalidad reproductora, un tipo de racionalidad orientada hacia una dinámica de intervención de la realidad, en un sentido transformador, lo que supone asumir la práctica educativa crítica y autocriticamente. A la luz de una perspectiva integradora, desde la cual se asume el esfuerzo de superar reduccionismos, tanto instrumentalistas como dogmáticos en las opciones educativas, se nos plantea la necesaria clarificación de criterios y fundamentos explicativos de la razón de ser de las diferentes prácticas y estrategias educativas. En este marco de reflexiones, la educación, asumida como práctica compleja de

formación, en cuanto proceso de concientización y sensibilización supone una particular relación de conocimiento. Ahora bien, ¿en qué sentido nos planteamos la formación en términos de su vinculación a una particular relación de conocimiento?

Desde una perspectiva de la complejidad, cabe plantearse la relación de conocimiento como una relación del sujeto con su contexto, siendo el sujeto parte del contexto y actor, protagonista, constructor también del contexto. En este sentido una relación de conocimiento es una relación historizada. ¿Qué significa asumir la relación de conocimiento como una relación historizada? Significa asumirla como una relación dinámica y múltiple, dada en diferentes momentos, en diferentes planos, en diferentes dimensiones; esa relación de conocimiento en la medida en que se constituye como una relación historizada, es una relación que, desarrollada en las múltiples condiciones del contexto, no representa una opción dada en el vacío, aceptivamente; supone una opción desde la cual el hombre se asume en ese espacio proteico en el cual se desarrolla, generan y proyectan sus diferentes necesidades, intereses, expectativas y motivaciones; opción que implica una particular forma de valorar, tanto la realidad que se espera aprehender, desentrañar, descifrar, como la propia posición asumida frente a esa realidad en el proceso de su abordaje.

El sujeto, en el marco de los diversos momentos y dimensiones de su práctica, despliega diferentes opciones mediadas por particulares formas valóricas, desde las cuales se asume, asume su contexto y se asume en su contexto; es decir, desde las cuales construye y reconstruye particulares opciones, dentro de esa diversidad que representa la dinámica del tejido de relaciones del cual es producto, parte y actor; opciones en función de las cuales actúa, toma decisiones y se proyecta sobre la realidad. Sinteticemos en las reflexiones siguientes:

"La construcción como pensar pertinente al momento histórico es lo que constituye la esencia de la conciencia histórica. Tal requerimiento de pertinencia se encuentra presente en cualquier construcción gnoseológica, siempre que ésta consista en un reconocimiento de la realidad según una lógica de relaciones posibles, es decir, que no se limite a relaciones hipotéticas entre contenidos; en otras palabras, que incluya lo potencial. En dicho contexto, para la conciencia sociohistórica es importante que el contenido de una explicación exprese el reconocimiento de una opción posible, porque ésta última representa el plano de realidad en el que el conocimiento transforma la posibilidad objetiva en un contenido entendido como direccionalidad de procesos."(ZEMELMAN, 1992)

Desde esta perspectiva no cabe plantearse una separación entre la realidad (objeto de reflexión), el conocimiento producido y el sujeto que está produciendo el conocimiento. El reto que se presenta es plantearse al sujeto como actor que construyendo conocimiento,

formas particulares de saber, desde particulares regímenes de verdad, se está proyectando en el contexto y también construyendo y redimensionando contexto.

Es este un problema fundamental para el educador en el desafío de plantearse el desciframiento de las relaciones entre educación y sociedad, educador y educando, como un proceso inacabado donde entra en juego una relación de conocimiento vinculada al problema de la formación. En este sentido consideramos el compromiso que implica asumir particulares opciones desde una particular relación de conocimiento.

El compromiso tiene que ver con la forma cómo el sujeto se asume como actor, protagonista dentro de un entramado de relaciones y cómo asume su intervención en esa realidad, no sólo como espectador o reproductor de lo dado, sino como sujeto que asume posición interviniendo y al intervenir deviene en sujeto transformador que transformando se transforma a sí mismo.

El problema de formación que se le plantea al educador en esa relación educación-sociedad, educador-educando entraña pues un problema de concientización en el que adquiere una particular relevancia el alcance de los fundamentos que sustentan una particular opción de formación y que entran en juego en los diferentes niveles y momentos del proceso.

Las opciones de formación se asumen, desde diversos ángulos de lectura sobre el contexto, en términos de reproducción o de transformación, en el alcance que les imprime los fundamentos que las sustentan y determinan su particular carácter.

Asumir la educación como reproducción supone una interpretación de la formación como acomodación, adaptación y control, como entrenamiento del otro; asumida así la educación, la perspectiva de educación degenera en la práctica en una progresiva dinámica de anulamiento del otro; adaptando, anulando, cosificando al otro y en la medida que anulo al otro, anulo también la propia posibilidad creadora y constructiva del educador.

Cuando, desde una perspectiva de la complejidad, se asume el proceso educativo como un proceso abierto, se interpreta la formación como proceso también abierto e indeterminado, posible de ir construyendo y reconstruyendo. Así, la perspectiva de formación se abre en un proceso de crecimiento, enriquecimiento, transformación. En una dinámica diversa de apertura, el educador crece con el otro sin anularlo, sin cosificarlo. En el marco de unas particulares relaciones de conocimiento se construyen espacios con el otro, enriqueciendo las condiciones que orientan hacia la posibilidad de formación de sujetos críticos y transformadores.

Es en este sentido que la formación, como dinámica compleja que pasa por toda la riqueza del contexto y de la diversidad que representa la coexistencia conflictiva de opciones, dentro de esos espacios de determinación e indeterminación de lo posible, se articula al problema de la utopía. La utopía adquiere un sentido práctico como dinámica que implica la construcción de un horizonte en el contexto de una realidad inconclusa, como proceso de construcción de lo posible en la singular dinámica de inconclusión de la realidad y en el marco de esa particular condición de inconclusión del conocimiento.

El problema de la utopía es esencial a un proyecto de formación. En la medida que el educador activa su capacidad de soñar, de construir y desarrollar utopías en el sentido de

plantearse la posibilidad de abrir horizontes, de reconstruir espacios para la realización, deviene en sujeto crítico y transformador en la concreción del trabajo político, ético y comprometido de concientización, sensibilización y formación que implica la educación.

He allí el sentido práctico de la teoría, el alcance teórico y práctico de la utopía en el marco del proceso complejo de un tipo particular de hombre.

BIBLIOGRAFIA

- BROCCOLI, Angelo. *Ideología y Educación*. Edit. Nueva Imagen (1a ed. español) México, 1977. pp. 9, 184 y 185.
- GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la Cárcel*. Edición crítica del Instituto Gramsci. Ed. Era. México, 1981.
- _____ *El Árbol y el erizo*. Ed. Burguera. Barcelona, España, 1981
- MORIN, Edgar. *Tierra-Patria*. Ed. Kairos. Barcelona, España, 1993.
- ZEMELMAN, Hugo. *Los horizontes de la razón*. Tomo II. *Historia y necesidad de utopía*. Ed. Anthropos. Barcelona, España, 1993. p. 111.