

...Y ASÍ FUIMOS, EDUCÁNDONOS SOLITAS, EN EL CAMINO

MARÍA DEL PILAR PADIERNA JIMÉNEZ
Universidad Autónoma la Ciudad de México

RESUMEN: En este trabajo se argumenta la necesidad de ampliar el campo de la indagación pedagógica con el fin de dar cuenta de los procesos educativos que ocurren en diversos espacios sociales, de manera particular en las organizaciones sociales. Se presentan algunos de los

constructos teóricos que se han elaborado para el abordaje.

Palabras clave: Educación informal, género, participación social.

Introducción

La ciudad de México cuenta con infinidad de grupos sociales que desarrollan en ella prácticas sociales muy diversas en las que se disputan los sentidos de su construcción simbólica.

En este marco, deseamos acercarnos a las prácticas sociales que desarrollan las mujeres en contextos urbanos populares, buscando pistas acerca de las formas en que se forman hoy estos sujetos y las intervenciones que proponen para su inclusión en diversos ámbitos del espacio público.¹

“...y así fuimos, educándonos solitas, en el camino”... ¿qué significados encierra esta frase expresada por una mujer apenas escolarizada, que ostenta hoy el cargo de administradora de un proyecto que aglutina a seis cooperativas de chinamperos? ¿desde qué referentes puede contrastar sus prácticas y las múltiples condiciones por las que ha atravesado para afirmar hoy, que se ha educado?

El aprendizaje al que alude tuvo lugar casi sin sentirlo, se fue presentando a lo largo del tiempo, con múltiples referencias y aceptando y/o rechazando diversas interpelaciones que tuvo a su disposición, integrando elementos que le permitieron arribar a lo que está siendo hoy.

Estas prácticas sociales que tienen lugar todos los días, a lo largo del tejido social, con frecuencia son dejadas de lado por la reflexión pedagógica, o se les engloba bajo el término de socialización, pero poco se trabaja en el análisis de los mecanismos que se operan para detonarla, cómo se retoman algunos discursos como significativos y no otros, y cómo se modifican las relaciones en/con el mundo de estas mujeres a partir de esas experiencias.

Siendo este el marco general de mi interés actual, presento aquí parte de la revisión conceptual de lo educativo no formal. Inicio con la revisión de las distintas vertientes de estudio de la educación que creo pueden ser útiles para el abordaje de los temas que he señalado arriba; concluyo con algunas “consideraciones problemáticas” que han surgido en el transcurso de la revisión.

Contenido

Dentro de los modelos que nos hemos dado para el estudio de la educación, es abundante el material que aborda el problema de los procesos educativos que ocurren en la institución escolar. Dado la planificación de los procesos, los sujetos involucrados (agente educador, agente educando, contenidos, habilidades y actitudes), y los fines que se persiguen, tenemos parámetros que nos permiten la medición más o menos fiable de los objetivos que se pretenden alcanzar; aunque desde luego, las apropiaciones, resignificaciones y reenvíos de los sujetos exceden con mucho las posibles aproximaciones que como investigadores nos planteamos.

En el caso de las inquietudes que tienen que ver con los procesos educativos que suceden al margen de la institución escolar, es necesario hacernos de herramientas que permitan el rastreo de indicadores mínimos que nos sugieran que ha ocurrido un acto educativo. Tal inquietud por proponer formas de estudio en torno a estos procesos no son nuevas, muchos autores han abordado este tipo de indagaciones en medio de un contexto social donde tenemos una gran flexibilidad de relaciones sociales en distintos ámbitos, por mencionar algunos: el laboral, el escolar, la acción participativa políticas, la cultural, entre otras.

El interés por los temas que aquí tratamos no es nuevo, podemos encontrar elaboraciones sobre los procesos educativos que suceden fuera de la institución escolar desde los albores del siglo pasado. Por ejemplo Dewey reconoce que la transmisión de la

cultura y la formación de los sujetos en sociedades complejas tiene lugar en distintos espacios y afirma que: “Las escuelas son, en efecto, un método importante de la transmisión que forma las disposiciones de los seres inmaduros: pero son sólo un medio y, comparado con otros factores, un medio relativamente superficial”. (Dewey, 2004 [1916]: p. 15). Más adelante abunda: “la vida social no sólo exige señalar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa (p. 17). Hay que señalar que si bien Dewey señala estos elementos, la preocupación central en la obra referida es la búsqueda de elementos que sustenten los principios procedimentales y normativos de la institución escolar, pues, argumenta nuestro autor, en las sociedades complejas en las que vivimos, es necesario contar con una institución que estructure y ordene las formas en que las nuevas generaciones se integrarán y harán suyo el cúmulo de conocimientos ya creados y generarán nuevos en beneficio de las comunidades. Así las cosas, reconocemos con Dewey que la función de la escuela como institución encargada de dotar a los sujetos de las herramientas básicas de integración y participación de lo social, es un fin que ha prevalecido hasta nuestros días, y de ninguna manera creemos que deba de decretarse el fin de la misma; lo que sí sostenemos es que la gran complejidad que han alcanzado nuestras sociedades y las demandas de habitar un mundo cada vez más complejo en sus interacciones, nos reclaman de ocuparnos también de aquellos espacios que Dewey llama “el proceso de convivir”, en la familia, las relaciones laborales, las interacciones virtuales, la sobrevivencia, la práctica política comunitaria, entre otras esferas dignas de atención de la indagación pedagógica.

Gramsci (1967, 1990) es otro de los autores que aporta elementos para el estudio de lo educativo no escolarizado; para él, la educación es una práctica política, Concibe la relación educador-educando como dialéctica en la cual el sujeto es en distintos momentos educando o educador; esta idea nos permite ampliar la mirada hacia otros espacios educativos y se abren las posibilidades de problematizar la relación, aparentemente inamovible, entre quien posee el saber y quién no lo tiene.

Así Gramsci extiende la relación pedagógica clásica (maestro-alumno) a otros actores, (dirigentes-dirigidos, gobernantes-gobernados) y a espacios no escolarizados (partido, consejos obreros, escuela, etcétera). Para el autor, interesado por las formaciones sociales, no hay hegemonía sin dirección y consenso (Cf. Laclau y Mouffe, 1987), por ello es necesaria la presencia de un agente educador que dicte las prácticas deseables de ser incorporadas por los sujetos y un agente educando que las asimile.

De Gramsci recuperamos el interés por la multiplicidad de los espacios sociales donde ocurre el proceso formativo de sujetos; nos distinguimos de él cuando afirmamos que un proceso educativo puede suceder aun cuando no tengamos la presencia clara e intencionada del binomio educador-educando (tema sobre el que volveremos más tarde). Además Gramsci se inclina por la primacía del partido revolucionario como agente educador de las masas en una sociedad dividida en clases sociales; nosotros partimos de la idea de que en el juego político existe una gran diversidad de actores que se agrupan por diversos intereses, no ligados necesariamente a las cuestiones de clase, sino a una multiplicidad de elementos identitarios. Así, las articulaciones políticas que se suceden en el juego hegemónico son sobredeterminadas, por ello no podemos argumentar la supremacía de un agente (de clase, de género, étnico) sobre otro, sino distinguir las formas en que los diferentes factores se relacionan.

Influenciados fuertemente por las corrientes revolucionarias que se desarrollan en América Latina en los años 60s-80s, los teóricos ligados a lo que se ha llamado “educación popular” (Barreiro, 1974; Gómez y Puiggrós, 1986; La Belle, 1980) formulan abordajes interesantes acerca de los distintos espacios sociales sobre los que se puede desarrollar el pensamiento pedagógico; ligan sus reflexiones a la práctica educativa en áreas comunitarias, preocupados principalmente por ofrecer alternativas (semi-escolarizadas en distintas áreas) que dieran respuesta a las demandas de los grupos sociales con los que se relacionan. Con su trabajo advierten que el proceso educativo va más allá de las acciones dirigidas a lograr cierto objetivo educador, señalan los resultados no esperados resultantes de su accionar educativo y con esa experiencia, planifican procesos educativos que sean más congruentes con las necesidades, expectativas e intereses de las comunidades en los que actúan.

Consideramos que la educación popular aporta elementos para mirar los procesos educativos en distintos espacios, con atención especial en la cuestión política de los procesos formativos; sin embargo, muy frecuentemente desplazan la configuración discursiva escolar a las localidades en las que trabajan desde una perspectiva más propensa a reconocer los aspectos no intencionados de la práctica educativa.

Hasta aquí, hemos retomado ejemplos de autores que ubicados en condiciones históricas diversas visualizan la posibilidad de acercarse a procesos educativos que ocurren fuera del ámbito escolar, y aún a contracorriente de él (educación popular). A partir de aquí revisamos las aportaciones más recientes que se han generado desde distintos espacios de

discusión e intereses, pero que en conjunto nos apoyan para construir miradas analíticas para el estudio de los procesos educativos actuales.

La producción reciente

En la literatura más reciente, se agrupan con los nombres de educación incidental, informal, no formal, espontánea, social, entre otros, a distintas iniciativas analíticas que nos interesan. La educación incidental es definida por Colom como:

[...] una educación etérea, con influencias desconocidas pero que el propio ambiente, el vivir cotidiano, el contacto con la gente, o el desarrollo de actividades que nada tienen que ver con la educación, aportan sin embargo, procesos de aprendizaje útiles para desarrollar con mayor eficacia nuestra vida. Podríamos decir pues que la «educación informal» es lo “desconocido pedagógico”, de tal manera que si llegáramos a saber cómo se influye informalmente en la formación de las personas, dejaría de existir la educación informal pues al conocer su forma de actuación podría aplicarse en los ámbitos formales y no formales de la educación (Colom, 2005: p. 12).

Retomamos esta cita, pues nos parece indicativa de varios de los problemas a los que nos enfrentamos para el acercamiento teórico. Por un lado, no estamos de acuerdo con que las actividades de la vida cotidiana no tengan nada que ver con la educación, en todo caso, no están estructuradas con una intencionalidad educativa previa o “consciente”, no están inscritas en el espacio aúlico; pero ello no implica que no sean educativas. En relación a lo “desconocido pedagógico” consideramos que acercarnos a estos procesos y teorizar sobre cómo se “influye informalmente sobre la formación de las personas”, puede contribuir en efecto a generar propuestas factibles de ser empleadas en otros ámbitos con intencionalidades educativas, pero ella no implica que por ello se relevaría la totalidad de las implicaciones de los procesos sociales en la formación de los sujetos y mucho menos que podamos acceder de manera plena al control y estructuración de ellas. Por otro lado, comprender los distintos mecanismos a partir de los cuales los sujetos sociales pueden o no apropiarse de determinadas habilidades, aptitudes y destrezas, si permitiría quizás la generación de propuestas con una intencionalidad de intervención, pero las características propias de esos espacios, no alcanzarían desde nuestra perspectiva, a “controlar” todos los procesos que ahí ocurren.

La mayoría del conocimiento y destrezas que adquirimos a lo largo de la vida, suceden en ambientes no estructurados de manera deliberada para tal fin, algunos ejemplos son: el aprendizaje de la lengua, los valores culturales, de actitudes y creencias generales, los modelos de conducta de una sociedad determinada, que son transmitidos por la familia, iglesias, asociaciones, miembros relevantes de la sociedad, los medios de comunicación, entre otros.

Según Trilla (1996) el término “educación no formal” se usa por primera vez en la International Conference on World Crisis Education que se celebró en Virginia, Estados Unidos en 1967. Será hasta el año de 1975, cuando Coombs y Ahmed publican una obra más extensa en donde consideran que la educación: “[...] no puede considerarse como un proceso limitado en el tiempo, el espacio, confinado a las escuelas y medido por los años de asistencia a los centros escolares” (Coombs y Ahmed, 1975: pp. 26-27).

Recordemos que, si bien es cierto que elaboraciones similares se estaban desarrollando ya en distintos ámbitos populares gracias a las redes de educadores populares, el reconocimiento que se hace desde una institución internacional como la UNESCO propicia la diseminación en espacios que si bien pueden tocar en algunos momentos ámbitos que los educadores populares ya ocupaban –como la educación de adultos-, no se relacionan de manera directa con las intenciones y proyectos políticos de los educadores populares.

El reconocimiento que desde los propios espacios institucionales (nos referimos los planificadores educativos) y otros actores ocupados de la atención de los rezagos en el acceso a la formación escolar y la apremiante necesidad de propuestas para el desarrollo social de distintos grupos marginales (Torres, 1995), favorece que la visión pedagógica sobre los procesos no escolares fuera ocupando un lugar cada vez mayor en el espectro académico.

En este marco se estimó que la educación no formal pretende dar cuenta de los fenómenos educativos propios de las formas educativas no convencionales, es decir, no organizadas, planificadas, e inscritas en la institución escolar. Sin embargo, la ubicación espacial que se resalta en esas definiciones, hoy día no puede ser tomada como un elemento de distinción en relación con la educación no formal, ya que tenemos casos de procesos educativos planificados y ordenados que se ofrecen desde espacios diversos, como pueden ser los modelos de educación a distancia en todos los niveles de certificación

escolar (primaria hasta universidad) y con distintos objetivos no ligados a la certificación escolar, por ejemplo, la certificación de competencias laborales.

Estas características llevan a algunos autores (Vázquez, 1998) a afirmar que la única diferencia actual entre los modelos educativos formales, informales e incidentales tiene que ver con el estatus que se da a esos procesos en las legislaciones nacionales de educación. Para él, es importante reconocer las distintas formas en las que se presenta el proceso educativo en múltiples áreas de lo social, pero ante la gran dispersión de relaciones que podrían ser consideradas educativas, propone que para el estudio académico se reconozcan como tales sólo a aquellas que mantienen el principio de intencionalidad y el reconocimiento de la acción de los sujetos (Vázquez; 1998; p. 13).

Conclusiones

Nos parece que es interesante abordar esto. En otros trabajos (Padierna, 2012) hemos afirmado que el proceso educativo puede tener lugar sin mediar una intencionalidad previa; los mismos proceso educativos intencionales, ofrecen una gran variedad de resultados “no esperados” o planificados por los agentes; algunos de los ejemplos que ofrecemos son; la modificación de formas de participación del espacio público a partir de la participación en organizaciones sociales, la búsqueda que hacen los sujetos de sus saberes apreciados, etc. Así, reducir el campo de indagación pedagógica solamente a aquellos procesos donde se enuncia la intencionalidad, empobrece, desde nuestra perspectiva, la gran variedad y riqueza de las relaciones sociales, pero también limita las posibilidades creativas para el desarrollo de posibles aportes a nuestro campo de estudio.

Dicho lo anterior, afirmamos que si bien la educación informal es un proceso que no se supedita a las reglas procedimentales que desde el campo de la didáctica organizada para las aulas se reconocen como válidas, sí es posible acercarnos a algunos de los rasgos de los procesos educativos de los sujetos, por ejemplo, situando la mirada en las distintas modificaciones a sus conductas, habilidades, aptitudes.

Nuestro acercamiento a los procesos educativos no escolarizados propone (frente a los argumentos de dispersión de los elementos del proceso educativo que ocurre en espacios no institucionalizados), centrarnos en el agente que aprende, es decir, nos interesan las apropiaciones que hacen los sujetos de las interpelaciones que se les ofrecen

y las formas en que éstas son resignificadas y puestas en acto en distintos espacios a los que tienen acceso para la producción de nuevas interpelaciones que dan cuenta de las nuevas formas de asumir sus intervenciones sociales.

Pero, ¿por qué es importante el acercamiento a los procesos no escolarizados? ¿no es suficiente para la ciencia pedagógica ocuparse de la institución escolar e intentar ofrecer alternativas viables a los muchos problemas y retos que plantea? Desde luego que consideramos que el estudio de la escuela es importante, pero asistimos también a una infinidad de configuraciones sociales en las que se forman los sujetos, espacios que rehúyen incluso a la escuela, y donde se gestan importantes procesos donde lo social es reconfigurado.

Referencias

- Barreiro, J. (1974). *Educación popular y proceso de concientización*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Colom, Antonio, (2005), “Complementariedad y continuidad entre educación formal e informal”, en Revista de educación: Educación no formal, vol., 1, núm., 338, septiembre-diciembre, pp. 9-22.
- Coombs, P. y Ahmed. M. (1975). *La lucha contra la pobreza. Aportes desde la educación informal*. Madrid: Técno.
- Dewey, John. (2004) [1916]. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata.
- Gómez, M. y Puiggrós, A. (1986). *La educación popular en América Latina*. Tomos I y II. México: SEP-Caballito.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México Editorial Grijalbo.
- Gramsci, A. (1990). *La Alternativa Pedagógica*. México. Editorial Fontamara.
- La Belle, T. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México. Nueva Visión.
- Laclau, E., y Mouffe Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Padierna, Pilar. (2012). *Educarse ciudadanas en los movimientos sociales: las mujeres zapatistas*. México, PAPDI-Plaza y Valdés.
- Torres, Carlos Alberto. (1995). *La política de educación no formal en América Latina*. México, Siglo XXI Editores.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. México: Ariel.
- Vázquez, G., (1998), “Educación no formal y otros contextos próximos”, en Sarramona, J.;

Vázquez, G. y Colom, A. J.:
Educación no formal. Barcelona,

Ariel, pp.11-250.

Notas

ⁱ Este trabajo forma parte de la investigación que desarrollo actualmente como post-doctorante en el DIE-Cinvestav.