

120.1

SEMINARIO DE FORMACIÓN DE TRABAJADORES CULTURALES
CUENCA. FEBRERO-MARZO 1985.

D 36/4

ESTRUCTURA Y METODOLOGIA DE LA FORMACIÓN
NIVEL 2

1. Consideraciones generales

El Nivel 2 que se estableció en la tipología de trabajadores culturales es definible por las siguientes características:

- Se trata de personas que se interesan por la acción o por la intervención sociocultural en función de un proyecto preciso, en general relativo a sus intereses o preocupaciones.
- Estas personas no dedican a la acción sociocultural un tiempo muy largo; y ésto en un doble sentido:
 - en general, no se trata de profesionales, por lo que su dedicación es a tiempo parcial o estacional;
 - por otra parte, el plazo en el que se mantienen activas no es muy largo, pudiendo oscilar entre 3 meses y tres años.
- No es infrecuente que su dedicación a la acción sociocultural sea intermitente.

De estas consideraciones, derivan algunas consecuencias relativas al tipo de formación que estimamos conveniente que reciban:

- En primer lugar, y contemplando el tipo de demanda que es usual en estas personas, es necesario considerar:
 - el hecho que la formación demandada es precisa, relativa a un tipo preciso de acción, por lo cual debe ser estructurada en base a los requerimientos de dicha acción
 - el hecho de que en los grupos que se forman, la relación personal y el desarrollo de la capacidad para la misma tienen un papel muy importante en lo "vivido" por las personas sujetas a este nivel de formación
- En segundo lugar, y contemplando las exigencias del tipo de trabajo que estas personas suelen desarrollar, entendemos que la formación debe consistir esencialmente en la facilitación de un aprendizaje del "saber hacer" en un marco de acción determinado.

- De acuerdo con estas consideraciones, los propósitos generales que deben ser satisfechos por este nivel de la formación son los que se enumeran a continuación -dejando para los apartados subsiguientes el desarrollo de cada uno de ellos y su concreción metodológica-:
 - Capacitar para el análisis de la realidad.
 - Elucidar el significado de la acción sociocultural, tanto al nivel del significado genérico de esta expresión como al nivel del significado personal, "vivido".
 - Desarrollar habilidades técnicas relativas a aquellas realizaciones materiales que constituyen el soporte material del tipo de acción sociocultural que el agente debe realizar.
 - Desarrollar las aptitudes personales para la relación interpersonal y para la comunicación.
 - Aprender a intervenir, a estar presente, a animar.
 - Desarrollar esquemas mentales aptos para la planificación de la propia acción: concreción de objetivos, desarrollo de estrategias, regulación de los programas ...
 - Adquirir instrumentos materiales de gestión y habituarse a utilizarlos.
 - Desarrollar sensibilidad al problema de la evaluación de la propia acción y adquirir criterios, instrumentos y técnicas que sirvan a esta finalidad.

Los apartados siguientes desarrollan uno por uno estos propósitos exponiendo una breve referencia a su contenido y, en el caso en que ha sido posible al grupo de trabajo elaborarlo, a las metodologías que se utilizan con mayor frecuencia.

El desarrollo de los diversos propósitos es sensiblemente desigual.

Pienso que este hecho expresa algunas realidades:

- En primer lugar, se constata que algunos aspectos de la formación han sido objeto de una atención más constante -y dilatada en el tiempo-, lo que les hace aparecer más y mejor elaborados.
- En segundo lugar, se constata que algunos aspectos de la formación pueden incorporarse con mayor facilidad que otros algunos contenidos y técnicas procedentes de otros campos teóricos y/o técnicos, lo que les enriquece, mientras que otros aspectos no pueden realizar tan fácilmente esta importación teórica o técnica, lo que les sujeta a un estado de mayor precariedad.

2. Primer propósito. Capacitar para el análisis de la realidad.

Los agentes socioculturales del nivel 2 no deben -ni suelen- tener la aspiración de ser sociólogos. Su relación con el análisis de la realidad debe de ser aquella que les permita obtener y analizar los datos esenciales que sustenten una interpretación útil al tipo específico y a la profundidad de la acción que el proyecto en el que participan requiera.

El análisis, pues, debe aspirar a una relativa concreción, debe orientarse al establecimiento de los indispensables datos de referencia para orientar la acción: es un análisis para la acción.

Lo exponemos en tres niveles -o tres subpropósitos-, añadiendo a cada uno de ellos el tipo de recursos metodológicos que son usuales.

2.1 Informarse. Conocer el entorno en el que se actúa.

A este respecto, suele proponerse a los sujetos a programas de formación la realización de trabajos del siguiente tipo:

- Elaboración de datos de geografía humana y de demografía: estudio de censos y padrones, construcción de pirámides de edad, detección de tendencias simples o generales.
- Elaboración de datos procedentes de planeamientos: estudio de planes urbanísticos, de planes de asistencia social ...
- Confección del mapa cultural de la zona que es objeto del proyecto de acción.
- Detección de los recursos disponibles o utilizables:
 - en primer lugar, los recursos autóctonos, aquellos que son propios de la población o sector que es objeto del programa de acción,
 - en segundo lugar, los recursos públicos de todo orden que sean susceptibles de ser utilizados.
- Detección de los grupos activos existentes en el ámbito del programa de acción.
- Establecer cuales son las relaciones que vinculan al sector o zona objeto del programa con el conjunto de la sociedad o con ámbitos más amplios.

2.2 Analizar. Identificar los problemas más relevantes de entre los que muestra el entorno objeto de estudio.

No se identificaron recursos de orden metodológico que fueren comunes a los distintos tipos de escuelas representados en el grupo.

Aún así, es posible reunir algunos criterios generales:

- En la selección que se utiliza de entre los medios posibles de conocimiento del entorno -apartado 2.1- hay implícita una voluntad de orientar el análisis en determinado sentido.
- La metodología empleada en el análisis de los datos procedentes de la realidad suele ser adaptada específicamente a las características de los proyectos de acción para los que se realiza la formación. Se constata que, en la medida que cada uno de los tipos de proyectos se elabora en base a la consideración preferente de determinados aspectos de la realidad, el análisis se halla sujeto a los parámetros propios del proyecto.
- En la formación es una práctica frecuente el análisis de la experiencia previa del propio grupo organizador del proyecto de acción. O bien la selección de algunos casos vividos, cualitativamente significativos, que tengan la propiedad de permitir una formación en profundidad, incisiva aunque parcial.

2.3 Estructurar respuestas.

De entre los problemas considerados más relevantes -apartado 2.2-, se trata de seleccionar cuales son aquellos susceptibles de recibir respuestas adecuadas en el marco establecido por los parámetros de acción propios del grupo u organización que organiza la formación.

A este nivel de la formación se trata primordialmente de perfilar las respuestas que son posibles, valorarlas y preseleccionar aquellas de mayor probabilidad de realización. Se trata de una reflexión general que, habitualmente, se concreta en un estadio posterior de la formación -ver el apartado 3.3-.

Es una actitud frecuente en las escuelas representadas en el seminario la de velar para que no existe desvinculación entre la obtención de información significativa, el procesamiento de la misma y los diagnósticos que hayan de sustentar la acción. Existe preocupación por la necesidad de coherencia a lo largo del proceso.

3. Segundo propósito. Establecer y elucidar el significado de la acción

Recordemos que a este nivel de la formación, los agentes socioculturales deben ser preparados para tomar parte en la realización de un proyecto concreto.

El propósito formativo debe centrarse, pues, en la buena definición de la tarea a realizar y en el buen conocimiento -apropiación- de los medios de acción que le son propios. Los miembros del grupo de discusión consideran que es deseable añadir a ello el que el sujeto a formación mida o evalúe sus posibilidades de acción individuales así como las de la institución en el marco de la cual interviene.

Este propósito formativo se realiza en tres niveles:

3.1 Establecer qué es lo genuino de la acción sociocultural.

Es decir, definir los parámetros genéricos de este tipo de acción con independencia de la forma concreta de que reviste en la acción de un grupo o institución determinados.

Es preciso, pues, esclarecer:

- Desde el punto de vista de la acción misma, sus componentes de:
 - "aveil" (no sé como se dice en castellano),
 - incitación a la participación y articulación de la misma,
 - elucidación progresiva de los propósitos que un grupo pueda darse en su desarrollo,
- Desde el punto de vista del agente o animador, sus componentes de:
 - presencia,
 - análisis de las situaciones,
 - intervención en equipo

A lo largo de la discusión no se produjeron aportaciones sustanciales relativas a recursos metodológicos que no fueran convencionales. Hay que pensar, pues, que lo usual es el empleo de exposiciones verbales y de debates a propósito de las mismas, así como la discusión de la vivencia acumulada por cada uno de los participantes en la situación de formación.

3.2 Establecer la lógica propia del conjunto de la acción constitutiva del proyecto para el cual se realiza la formación.

Es decir, si en el apartado anterior (3.1) se pretende proporcionar una visión general de la acción sociocultural, en este momento se pre-

tende concretar esta misma reflexión en los términos específicos en que se concreta al emprender un tipo específico de acción -la que es propia del proyecto de intervención que referencia la formación-.

El cuerpo central de la formación a este nivel es el esclarecimiento de cual es la tarea que se supone que los sujetos a formación van a llevar a cabo en la realidad.

Sin que en la discusión llegara a producirse una unanimidad, sí se llegó a un consenso difuso que establecía que el proceso de aproximación a la definición de la tarea suele pasar por el esquema -convencional- constituido por los pasos siguientes:

- clarificación de los objetivos a que apunta el tipo específico de institución o organización que realiza la formación,
- Justificación finalista de estos objetivos: en función de qué se cree que estos objetivos son los mas apropiados a la situación en que se interviene y en el momento presente.
- Cómo se organiza la acción, y ésto en un triple sentido:
 - como se organiza en el tiempo: que etapas o secuencias establece en el tiempo,
 - como se organiza metodológicamente: cuál es la lógica del proceder propio de la organización,
 - cuales son los medios de presencia, de análisis, de intervención y de regulación que la institución considera que le son propios y cual es la coherencia que existe en esta apropiación.

Tampoco en este caso se hizo alusión a una metodología específica por lo que, de nuevo, presupongo que lo habitual es el debate partiendo de la historia institucional.

3.3 Acotar las posibilidades y las probabilidades de la acción.

Se retoma aquí la temática iniciada en el apartado 2.3 -relativo a la necesidad de estructurar respuestas en base a un análisis de la realidad-.

En aquel momento, de la formación -marcado por el análisis de la realidad- se trataba de esclarecer cuáles son las respuestas o acciones que esta puede requerir, pero no se pretendía todavía dar forma definitiva a estas respuestas o acciones.

Retomar el tema desde la perspectiva de la acción sociocultural -y previa la consideración de qué es lo esencial de esta forma de acción- implica la realización de un paso más consistente.

Aquello que era prefigurado en 2.3 des de la perspectiva de los requerimientos de la realidad debe tomar ahora una configuración cuasidefinitiva des de la perspectiva de la acción.

Es el momento de desarrollar -en términos de estrategia- los términos mismos de la acción y de establecer hipótesis consistentes a propósito de cual debe ser la lógica concreta que debe impregnarla.

Nuevamente hay que decir que no se hicieron observaciones relevantes desde la perspectiva metodológica. Hay que pensar que se sigue en el terreno del debate.

4. Tercer propósito. Desarrollar habilidades técnicas.

Dada la diversidad de escuelas o instituciones que llevan a cabo la formación de agentes socioculturales y la consiguiente diversidad de finalidades y de ámbitos de acción, era difícil pretender un inventario único de los tipos de habilidades de orden técnico que se intenta que posean los sujetos a formación.

Un resumen extremadamente somero haría referencia a habilidades relativas a las técnicas de expresión, de comunicación, de organización ... sin aportar nada nuevo a lo que es conocido de todos.

En cambio, si es importante subrayar que los miembros del grupo mantenían una posición unánime en cuanto a que esta formación técnica se realiza a un doble nivel y en cuanto a la forma de realizarla a cada uno de los dos niveles:

- A un nivel de iniciación, las técnicas no se enseñan, se "ponen en práctica" en un doble sentido:
 - por una parte, se facilita la exploración -el tanteo de los materiales y de sus posibilidades- de la técnica,
 - por otra parte, la vida en común del grupo sujeto a formación se impregna del uso cotidiano, habitual de estas técnicas que, complementariamente, se exploran des de la perspectiva de su utilidad.
- A un nivel de profundización, en el que lo que interesa es un dominio en profundidad de la técnica y un poner al sujeto a formación en situación de crear a partir de una o unas técnicas determinadas, se

de una mayor estructuración a las situaciones de aprendizaje y, en algunos casos, se "enseña" en el sentido clásico que se produce en aquellas situaciones vertebradas por presencias e intenciones:

- presencia del que "sabe" enfrente del que "no sabe" o "sabe menos",
- intenciones de:
 - estructurar el aprendizaje,
 - producir imitación: en el bien entendido que la imitación no es una repetición igual a sí misma, sino una repetición progresiva,
 - sugerir exploraciones concretas, progresivamente complejas.

5. Cuarto propósito. Desarrollar aptitudes para la relación y la comunicación.

En este apartado se constata en general que la incitación a relacionarse y a comunicar en profundidad es vivida por los sujetos a formación como "sorprendente". Los asistentes a los cursos llegan a éstos con el esquema mental "ir-escuchar-callar-entender" que implica "no participar". Es decir, llegan a la formación con el a-priori que es propio de la escuela. Es en este sentido que la relación y la comunicación los toman por sorpresa y que producen ciertas resistencias.

La lógica de la formación en este ámbito debe iniciarse, pues, en una operación de desbloqueo para continuarse en la búsqueda de canales que estructuren la relación superando los estados de euforia que suceden al desconcierto para concluirse en una operación de trascender al grupo -que se resiste a morir-.

Veamos los pasos sucesivos:

5.1 Establecer conexión -desbloquear la inhibición-.

Ya he dicho que la demanda de formación no contempla habitualmente la demanda de relación. En este sentido, la primera operación que suele plantearse se orienta a superar bloqueos y a facilitar el establecimiento de contacto.

Los procedimientos utilizados -la metodología sería una palabra quizá ampulosa para referirse a la práctica que se expone- suelen ser:

- el uso de diversos juegos de comunicación -de los que se encuentran, mejores o peores, en diversos manuales de dinámica de grupos aplicada-,
- la proposición de situaciones insólitas: vivir todo un día en grupos de seis personas fuera del marco de la casa que acoge al grupo, por poner un ejemplo,
- la simulación a pequeña escala de algunos fenómenos de grupo: situaciones de discusión, proyección de "vividos" sobre imágenes o sobre frases ...
- el estudio de casos, próximos al grupo o ajenos a él.

...

5.2 Estructurar la relación. -instaurar canales de relación-.

A los desbloques suelen sucederles estados de euforia y de relativa confusión. Se hace necesario establecer canales que configuren en concreto las relaciones y el trabajo a realizar por el grupo en formación.

Esto no requiere una metodología específica. El hecho mismo que la formación se realiza en un marco de convivencia relativamente intensa proporciona material existencial suficiente para desarrollar un proceso estructurante: la organización de la vida cotidiana de la colectividad, la gestión de los servicios que ésta requiere, la realización de actividades puntuales de cierta complejidad -por ejemplo, una fiesta o un montaje teatral- constituyen el material existencial que sirve de base al análisis del grupo sobre el grupo.

A un nivel más formal -el de la estructuración del trabajo o la producción del grupo- puede servir de referencia lo que se expone en el apartado 8 de este resumen.

5.3 Superar el ámbito del pequeño grupo.

La experiencia de la vida en una colectividad de dimensiones reducidas -especialmente cuando se hace experiencia de un nivel elevado de calidad de vida colectiva- provoca fenómenos de intimismo, de narcisismo grupal, de "grupitis" o "grupismo" como ha sido cualificado por algunos analistas.

La superación de estos estados de autosatisfacción es indispensable para cerrar el proceso de formación a la relación. En ningún caso se pretende formar a la vida en grupo por sí misma, sino que se la considera en cuanto medio dinamizador de procesos personales y en cuanto procedimiento útil a la inserción.

Hay que acompañar al grupo más allá de sí mismo, hay que ayudarles a trascenderse y a acceder a la realidad que se encuentra más allá de

él mismo. Es indispensable hacerle consciente de que, aún cuando exista como grupo y mantenga y elabore una identidad propia -de la cual puede obtener ciertas satisfacciones-, su razón de ser se halla en su intervención en una realidad más amplia, en la cual es posible de establecer relaciones que no podran repetir la intensidad ni la calidad de las vividas precedentemente.

6. Quinto propósito. Aprendizaje de la presencia, de la intervención, de la animación.

Este aprendizaje se realiza en base a dos tipos de consideraciones: unas generales, de orden teórico, y las otras concretas, de orden instrumental.

6.1 Teorías de la intervención

Se trata, al nivel teórico, de proporcionar a los sujetos en formación una visión de las corrientes que se han formulado el problema de la intervención en organizaciones:

- . el Análisis Institucional (Lapassade, Lourau, Lobrot).
- . el Socioanálisis (Mendel).
- . la Sociopedagogía (Meignant)
- . diversas corrientes de desarrollo organizacional, procedentes de síntesis de la Dinámica de grupos aplicada.

Se trata, asimismo, de proponer un contacto con el análisis de las patologías de las organizaciones y de las posibles salidas que se ofrecen a las mismas. Se trabaja con las aportaciones de Meigniez, March i Simon, Crozier, Mc.Gregor, Argyris, etc.

La metodología empleada puede ser una de las dos siguientes:

- . la exposición, y posterior debate orientado por las situaciones realmente vividas en la organización, de los elementos clave de una teoría dada,
- . la presentación de textos especialmente significativos de un autor determinado proponiendo la discusión en grupo de las consecuencias prácticas de la aportación de dicho autor.

6.2 Instrumentos de la intervención.

Los instrumentos para la intervención que se suelen proponer a los sujetos en formación son de dos tipos: de una parte, los instrumentos que sirven a la intervención acerca de un grupo o de una organización, de otra parte los instrumentos que sirven al análisis de la propia intervención.

Entre los instrumentos del primer grupo, hay que citar, como los más significativos, los siguientes:

- instrumentos para la previsión de la evolución de un grupo,
- instrumentos para la determinación de indicadores -se entiende indicadores relativos a un proyecto dado-,
- previsión de situaciones conflictivas,
- técnicas para el abordaje de problemas y de situaciones de conflicto,
- técnicas útiles para la negociación.

Metodológicamente, y puesto que se trata en general de instrumentos muy simples, es suficiente una breve exposición -apoyada o no en resumen escrito- y su puesta en práctica en la misma vida del grupo en formación.

Entre los instrumentos del segundo grupo, suele intentarse de poner a los sujetos en formación en situaciones en las que deban elaborar guiones o cuestionarios útiles para la evaluación de sus formas de presencia o de intervención. Este tipo de guiones suelen hacer referencia a los siguientes niveles de la intervención:

- el emmarcamiento de las situaciones de aprendizaje,
- la organización concreta de que se dota a los grupos,
- la animación de las actividades o realizaciones,
- la regulación de la vida del grupo -o, eventualmente, de la organización-,
- el establecimiento de relaciones personales.

No existe una metodología clara a este respecto. En algún caso, se pretende la aplicación de los cuestionarios a la auto-observación, ya sea en las situaciones de formación vividas, ya sea en otras situaciones fácilmente controlables por los responsables de la formación.

7. Sexto propósito. Adquisición de instrumentos materiales de gestión.

Se trata de un propósito muy pragmático: que los sujetos a formación "sepan cómo" hay que efectuar determinadas tareas materiales, en general muy sencillas, que aseguran el buen funcionamiento de una organización o de un grupo desde sus bases materiales.

Estas técnicas o instrumentos van penetrando paulatinamente el mismo funcionamiento de los cursos o situaciones de formación, de tal manera que se aprenden "naturalmente" -en el sentido de Freinet-. Pueden citarse como usuales los siguientes:

- Instrumentos para la captación de inputs:
 - Contactos informales, entrevistas,
 - Entrevista de grupo,
 - Encuestas,
 - Valoración de experiencias realizadas.
- Instrumentos para los procesos de toma de decisiones:
 - Convocatoria y orden del día de una reunión,
 - Procedimientos de discusión útiles a diversos tipos de problemas o a diversos tipos de situaciones de discusión,
 - Técnicas para la resolución de diversos tipos de problemas,
 - Técnicas de negociación,
 - Procedimientos de toma de decisiones,
 - Redacción de resúmenes y de actas,
- Instrumentos para la difusión:
 - Redacción de informes o de propuestas,
 - Redacción de circulares,
 - Difusión visual, diseño de publicidad, diseño de convocatorias.
- Instrumentos para la organización:
 - Distribución de tareas
 - Programación por objetivos
 - Coordinación de la ejecución de programas cuando éstos se realizan a-simultáneo por diversos grupos,
 - Dispositivos de control sobre la marcha.
- Instrumentos para la evaluación de programas
 - Determinación de incidentes críticos,
 - Determinación de indicadores.

Ya se ha dicho que no existe una metodología específica para este tipo de aprendizajes ya que, en la medida que se incorporan normalmente a la vida del grupo en formación, el aprendizaje viene por sí mismo.

8. Séptimo propósito. El aprendizaje de la planificación.

(Nota: si se tiene en cuenta que el presente documento resume una reunión cuya duración total no llegó a las dos horas, debe entenderse que llegamos ya a aquellos momentos en que la necesidad de terminar dentro del

plazo fijado se hace especialmente acuciante y el clima de sprint impregna de precariedad la discusión).

A pesar de ello, creo que aparecen algunos aspectos identificables y que permiten hacerse una idea de lo que se entiende por planificación entre las personas que debatieron este nivel de la formación:

- En primer lugar, se asimila planificación a la capacidad de establecer estrategias, en términos concretos:
 - diferenciar los objetivos finales de los objetivos intermedios y, adicionalmente, vincular uno y otro tipo de objetivos de forma óptima,
 - establecer el corto, el medio y el largo plazo como ámbitos en los que el planeamiento de aquello que se considera deseable realizar debe ser entendido de formas distintas.
- En segundo lugar, creo percibir en la discusión del grupo algunos matices que revelan que las realidades que deben ser planificadas pueden ser de distintos órdenes:
 - hay que planificar gestiones de tipo administrativo,
 - hay que planificar infraestructuras materiales,
 - hay que planificar la organización y el desarrollo del grupo i/o de la institución,
 - hay que planificar la propia intervención en cada uno de los tres contextos que acabo de citar.

Consecuentemente, es necesario, además, el aprendizaje de una sensibilidad a la coherencia de una planificación, una coherencia que dé unidad a lo administrativo, a lo infraestructural y a lo organizativo.

Respecto de las metodologías empleadas en este aspecto de la formación, se recopilaron las siguientes:

- La lectura de planificaciones reales y de los motivos que las subyacen. En algunos casos no se efectúa únicamente la lectura lógica del planeamiento -de principio a fin- sino que se efectúa la lectura inversa -de fin a principio- dado que pone de manifiesto algunos de los condicionamientos temporales a que está sujeto el encadenamiento de las operaciones.

- El análisis de lo vivido por el propio grupo en formación en términos del planeamiento a que ha estado sujeto su proceso.

En algunos casos este análisis se realiza a mitad del proceso de formación, de forma que el grupo pueda tomar en sus manos el resto del proceso hasta su final.

- Un buen número de los trabajos prácticos que se encomiendan a los sujetos a formación contiene elementos relativos a la planificación.

Así, por ejemplo:

- el diseño de experiencias a incorporar en el propio proceso de formación: actividades complejas como una exposición, un espectáculo, una intervención puntual.
- el diseño -y posterior puesta en práctica en la realidad- de un proyecto.

9. Octavo propósito. Desarrollar sensibilidad a la evaluación.

(No repito la nota que encabezaba el apartado anterior, pero añado que la premura era aún mayor al llegar a este punto).

Se hizo referencia a dos prácticas emparentadas con la evaluación sin que fuera posible formularlas en términos de generalidad:

- El emmarcamiento -en el proceso de formación- de las situaciones propensas a la evaluación. Se dijo, con razón, que en este tipo de procesos formativos la evaluación se produce sola, aunque en forma dispersa y, en general, poco fructífera.

El problema, pues, se convierte en un problema de dar el marco adecuado a los "brotes" espontáneos de reflexión analítica sobre el proceso vivido por el grupo, de tal manera que el significado vital de la operación de evaluar emerja de la misma práctica.

- El uso por parte de los formadores de algunos indicadores que no precisan ser explicitados formalmente:
 - el análisis de la calidad de la formación en base al grado de pertinencia de las cuestiones que plantean los sujetos a formación,
 - el análisis de lo "vivido" en términos de "qué he aprendido", "qué he descubierto", "qué he sentido"

Los miembros de este grupo de discusión somos los primeros en lamentar la vaguedad de nuestra aportación a este terreno de la formación. Otro día y con más calma ...

10. Algunas consideraciones generales.

Me permito añadir algunas consideraciones de orden general que, en primer lugar, no fueron formuladas explícitamente durante el tiempo de discusión destinado a la metodología pero que aparecían subyacentes a la reflexión que se desarrolló en él y que, en segundo lugar, si ser estrictamente la respuesta a cuestiones metodológicas concretas, parecen ser opciones de carácter general que sirven de referencia a los recursos metodológicos inventariados por el grupo.

En primer lugar, parece detectarse que la formación tiende a basarse en un fundamento vivencial intenso. No sólo se parte de las vivencias anteriores o exteriores de los asistentes a los cursos, sino que además se pretende que los cursos constituyan por sí mismos una vivencia -que, en algunos casos, se pretenda provocadora-.

A una escala menor -lo que podríamos llamar vivencias "de juguete"- es también habitual el recurso a las simulaciones, a la reducción de los problemas a una escala en la que los sujetos al proceso de formación puedan manipularlos con eficacia, con probabilidades de éxito.

En segundo lugar, se detecta una preocupación constante por la existencia de una relación intensa entre la formación y la realidad: la teoría surge de experiencias y remite constantemente a experiencias -evidentemente, en la medida en que esta aspiración es realizable-. Se evita, hasta donde se pueda, la dinámica de la especulación por la especulación y se enfrenta con la densidad y la opacidad de los problemas reales.

En tercer lugar, se presta atención a la coherencia entre lo vivido y lo verbalizado. Como si existiera una aspiración a que la experiencia provocada hubiera de ser analizada en términos de colectividad y no únicamente en términos de reflexión personal.

Finalmente, se evidencia que en la formación se produce una diversidad de situaciones muy grande: situaciones de transmisión de un saber,

situaciones de trabajo o de discusión en equipo, situaciones de exploración del entorno o del grupo o de sí mismo, situaciones de creación colectiva, situaciones de análisis de conflictos presentes ...

Una gama tan amplia de situaciones no puede ser abordada eficazmente con un único esquema de relación entre el formador (o la institución) y los sujetos al proceso de formación. A ello habría que añadir que, a lo largo del proceso de formación, esta relación se transforma, lo cual incrementa la complejidad del problema que intento plantear.

Bien, entre las personas presentes en la discusión, parecía darse un acuerdo tácito respecto de la necesidad de identificar los parámetros propios de cada uno de los tipos de situaciones reseñadas, la necesidad de establecer unas coordenadas aptas para la transmisión, otras para la discusión abierta, otras para la resolución de los conflictos ...

La formación no parece ser un todo uniforme, sino un complejo en el que aperecen partes diferenciables, cada una de las cuales debe ir hallando su propia estructura y su forma de integración al conjunto.

Joaquim Franch
Celrà, marzo de 1985.