Rizoma freireano

Vol. 24 · 2018

Rizoma freireano 24. re-pensando la educación emancipadora

Rhizome freirean 24. re-thinking emancipatory education

Rizoma freireano 24. repensando educação emancipatòria

Rizoma freireà 24. re-pensant l'educació emancipadora

Editores: Anna Gómez Mundó · pep aparicio guadas

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2018-vol-24/

Sumario

EDITORIAL

L’emancipació com a procés de transformació singular i comú
Anna Gómez Mundó, pep aparicio guadas

La emancipación como proceso de transformación singular y común
Anna Gómez Mundó, pep aparicio guadas

ARTÍCULOS

Consueto fa rima con mansueto?
Lucia Bertell

¿Usual rima con manso?
Lucia Bertell

Política educacional e politecnia : a experiência do Rio Grande do Sul
Jose Clovis de Azevedo

Política educacional y politécnica: la experiencia en Rio Grande do Sul
Jose Clovis de Azevedo

“Aprendizaje biográfico” y “biograficidad”. Reflexiones para una idea y una práctica pedagógicas en la formación de personas adultas
Bettina Dausien

La llamada de los pueblos por una educación emancipadora
Carlos Aldana Mendoza

La crida dels pobles per una educació emancipadora
Carlos Aldana Mendoza

POEMA

DREAM
John Berger

L’emancipació com a procés de transformació singular i comú

Avui, els qui som preguntats en relació a una educació emancipadora hem de parar-nos a pensar de què i/o de qui hem d’emancipar-nos actualment. Què suposa emancipar-se? Què significa emancipar-se? Al reprendre la reflexió, penso que emancipar-se comporta una superació dels llaços de sotmetiment, una superació que bé podria donar-se travessant aquests llaços que identifiquem com de sotmetiment i de subjecció alhora que els transformem en aliances construïdes des del desig d’estar junts. A més, es bo tenir en compte que a cada època els eixos de sotmetiment van canviant, com també ho fan les formes amb les quals s’aprima, es prohibeix o es constreny la capacitat de cadascú a decidir sobre la seva vida, com seria dir la qüestió relativa a com vol viure. No només es amb el pas del temps com les formes de sotmetiment van mutant, sinó que també, i segons el context geogràfic amb el qual ens fixem, van canviant les pràctiques i canals amb els quals s’oprimeix als altres. Així és com en diferents latituds del mateix món poden observar-se paradoxes com la coexistència de la dictadura del cos ideal amb la dictadura de la fam, l’explotació sexual de dones amb la hipersexualització de nenes, la falta d’alfabetització amb la sobreformació. En resum, mentre que les subjeccions són globals, no ho són les formes i les figures amb les quals es donen. Tot i així, hi són. I nosaltres també, cadascú sotmès a uns dictàmens, a unes convencions, a unes condicions de vida, a unes lleis, etc. que hem de saber veure per tal de pensar com saltar, neutralitzar i/o superar el seu poder de sotmetiment.

De la mateixa manera que hi ha diversitat de formes i de figures de sotmetiment i opressió, al voltant del món també existeixen múltiples i diverses propostes per a recuperar i reforçar la llibertat de poder ser qui s’és. Cada una de les propostes que són ideades i dutes a terme neix de la capacitat d’escolta dels subjectes que sofreixen i desitgen. Però sovint l’escolta de les necessitats i dels desitjos no és suficient per assumir amb determinació el procés – projecte- programa educatiu emancipador. No és suficient quan el sentiment d’impotència guanya al reconeixement de la capacitat d’agència que augmenta exponencialment gràcies a la llibertat en relació. No és suficient quan es busquen les possibilitats d’emancipació en experiències concebudes com a fórmules màgiques implementades en contextos diferents al que estem habitant, creient ingènuament en la universalitat de modalitats, activitats, temporitzacions, escenaris i tradicions culturals. No és suficient quan es concep la proposta al marge de l’anàlisi crítica de les estructures de subjecció del conjunt de la societat amb la qual es vol compartir

el procés. Diria que no és *sovint*, sinó que una proposta emancipadora *mai* pot reeixir si a l'escolta dels subjectes no se li afegeix l'escolta de la realitat, abraçant totes les dimensions antropològiques, històriques, culturals, polítiques, socials, econòmiques,... És amb aquesta pràctica de l'escolta d'allò personal i d'allò estructural, d'allò concret del grup humà i de les condicions en les que han de desenvolupar-se, que pot pensar-se i actuar – o sigui, crear- una proposta emancipadora singular i comú.

Perquè, tal vegada, caldria dir que la tasca de concebre un projecte emancipador és col·lectiva. Les persones que hem viscut processos que pretenien ser emancipadors sabem que davant d'un projecte difícil i complex i que, per tant, presentava certes dificultats, ens ha estat de gran ajuda comptar amb la potència que donen els llaços de relació de la comunitat. La transformació no és un afer individual, sinó relacional. És una experiència que es dóna gràcies a – i amb- els demés, que trenen les seves accions, idees i somnis amb els de les seves veïnes i veïns i/o amb els companys que habiten l'altra punta del globus terraqüi. Indiscutiblement, necessitem dels altres per a conèixer, imaginar, projectar, proposar i encarnar tota activitat que demani el procés també dibuixat col·lectivament, sabent que no es tracta d'un procés ordenat i programat prèviament, ni molt menys. El caminar de l'emancipació ha de comptar amb la contingència del present, del qual tothom en participem sofrint-lo, gaudint-lo o resistint davant seu.

Tenir consciència de la participació del temps present és molt important perquè és en ell quan allò ja sabut del camí que ens ha precedit poden afegir-se-li nous elements, fins ara absents. És a dir, no n'hi ha prou amb conèixer la història d'allò del qual ens volem emancipar; també hem d'estar atents al què està succeint en l'ara, per tal de veure si és en el què passa ara on hi ha noves oportunitats per a camuflar l'opressió de la que volem alliberar-nos o, en canvi, hi ha nous factors que poden col·laborar a la seva superació. Hem de posar atenció vers la realitat present perquè qui es creu que al començar un projecte emancipador ja sap i té tot el què necessita saber i tenir es troba molt a prop de caure a la trampa que comporta el sentiment de la complaença. El perill de la complaença es troba en les seves conseqüències, és a dir, la complaença que sent qui es creu que sap i disposa de tot allò necessari el fa cec per a llegir tant allò que irromp d'imprevist com allò que ja existeix de divergent al què creu saber. Perquè tot, el què es diu tot, no es pot saber. Ni tan sols quan es sabés, es podria tenir sota control.

Emancipar és un verb de doble via, fins i tot diria que és doblement transitiu, malgrat que sé que hi ha qui l'entén com un acte unidireccional, d'un cap als altres,

molt característic del paternalisme patriarcal, salvífic i prepotent. En realitat, deu ser per això que moltes vegades el verb *emancipar* m'ha fet mal d'orelles; perquè quan m'he parat a pensar què provocava aquesta resistència que sentia amb tanta força, m'he adonat que tenia q veure amb aquesta altra concepció aixecada damunt la base de desigualtat que sustenta les subjeccions i opressions que vull deixar enrere.

No poder relacionar-se lliurement amb la terra que es trepitja, que s'admira, que està contaminada; la terra on es va néixer i la que es treballa. No poder parlar-se als ulls amb els veïns. No poder portar una vida vivible, digna i decent, a causa de la precarietat del treball, o de les infraestructures, o de la garantia dels drets civils més fonamentals. No poder portar una vida vivible perquè l'aire està ple de por, de persecució, de pol·lució, de ràbia, d'enveja, de cobdícia, de rebuig. No poder viure perquè no es té aigua o perquè es viu en el propi cos un gènere que el poder ha condemnat com a inadequat. No poder viure amb els demés perquè han desaparegut els espais de trobada, els que donen corda a la llibertat de viure. No poder viure de forma vivible perquè pensar per si mateix està penalitzat amb la tortura, amb l'exili o amb la mort.

No poder, o pitjor encara: pensar que no es pot. La impotència es potser el sentiment més paralitzador que pot sentir-se, potser ho és més que la por. Pensar que no es pot és un element desmobilitzador que circula per molts dels discursos actuals, siguin polítics, socials, econòmics o pedagògics. Quan es difon la idea del no poder amb el convenciment que exerceixen dades i informacions pseudocientífiques i ideològicament populistes, rebem un allau d'arguments que ens empenyen vers la temptació de renunciar a tota esperança i a engruixir el sentiment de resignació i d'acceptació passiva de la nostra realitat.

Per aquest mateix motiu, perquè vivim en unes realitats tan deshumanitzants que són capaces de portar a pensar que ja no podem ni sabem ni se'ns permet pensar, és pel què el treball d'emancipació és tan valuós i urgent. I per això mateix cal recordar que el treball que transforma i ens transforma és un treball de present continu i universal, necessitat d'energia i confiança en la capacitat d'una mateixa de la que es pot créixer encara més gràcies a la vinculació amb els altres, encara que siguin uns complets desconeguts. Allí rau la potència de la comunitat, la seva persistència en mantenir i establir vincles amb els companys més o menys propers, més o menys coneguts, amb qui formem això que s'anomena humanitat. Una humanitat que al llarg de la història ha ensenyat el seu gran poder de transformació de realitats injustes a través d'expressions i accions valentes i decidides, cada una

d’elles atenta a les seves possibilitats, als seus projectes i al seu context. I tot això sense celebrar fòrums econòmics ni culturals; tampoc la humanitat és representada ni molt menys defensada per uns quants organismes de caire internacional. La humanitat no cap en el que uns pocs decideixen per a les agendes del segle XXI o XXII. Però, tot i així, la humanitat és potent, perquè és molt més que tot això, ho transcendeix. I, sense cap mena de dubte, per això incomoda tant.

Unes de les activitats humanes amb més potència humanitzadora i, per tant, transformadora, són l’educació i la cultura. En realitat, l’experiència educativa és sempre una experiència cultural, una possibilitat de col·locar-se i d’entendre el món i la nostra relació amb ell.

Homes i dones, nenes i nens, necessitem de la cultura com de l’aire que respirem. Necessitem la cultura, ara tant com sempre, per a resistir en front dels fets que intenten alienar-nos cap a un costat monòton i gris. Necessitem exercir el nostre treball cultural, establir noves relacions amb les pràctiques artístiques, compartir experiències formatives i creatives i tantes altres més no només per a seguir resistint, sinó també per a eixamplar els marges de llibertat d’unes comunitats que pateixen opressió, intimidació, negació i humiliació per la cada vegada més desvergonyida arrogància de la lògica neoliberal. Perquè la cultura no ajuda a sobreviure, sinó a viure. La cultura no és una arma de lluita *en contra* de sinó *a favor de*. La força de la pràctica cultural es troba en la seva capacitat per a nomenar, significar, construir i proposar unes altres formes d’existència. I ho fa *junt amb*, sempre en relació. El treball cultural és aquell que no només s’oposa a la reducció d’oportunitats d’accés a la creació i al gaudi – que no consum- de pràctiques culturals, sinó que al mateix temps obre horitzons, teixeix vincles i sosté experiències de vida dignes.

En efecte, davant la desorientació que actualment presenciem, una desorientació que no és de no saber què és el què ens fa mal sinó que té més a veure amb la dificultat o impotència que sentim per a dibuixar desitjos i projectes col·lectius de futur, la cultura és, una vegada més, la nostra alidada. En situacions com les del nostre present és quan la necessitat de parar-se a pensar és més urgent; és ara quan els interrogants que ens plantegem han d’afinar-se bé per tal de poder caminar millor cap a les seves respostes, sigui trobant-les en la història ja viscuda, sigui inventant-les.

En front la situació d’empetitiment d’espais col·lectius oberts a la diversitat de persones amb qui compartim el temps i l’espai de vida, és interessant subratllar el

moviment de creació i sosteniment de perspectives i d'activitats orientades al foment i dignificació de propostes educatives interessants per la seva capacitat d'inventar, generar i articular experiències humanitzadores. Són propostes i reflexions ocupades en buscar de quina manera poden acompanyar els processos de ser i de pensar críticament, i de poder-los fer *junt amb*. Sense perdre de vista la nostra dimensió social, el desenvolupament de cada persona no pot succeir al marge de la resta de subjectes i de l'entorn, sense els quals la vida s'acabaria inexorablement.

Precisament, el propòsit d'aquest número de Rizoma Freireano és el de donar a conèixer alguns d'aquests fars referents i còmplices per al projecte col·lectiu de transformació. I és per això que m'alegra tenir l'oportunitat juntament amb vosaltres de llegir la disparitat de veus que ens expliquen les seves experiències. Tinc ganes que els textos m'expliquin què han ideat, com ho han pensat, com ho fan, què els passa, per a què estan fent el que fan... Em ve molt de gust conèixer-les perquè quan m'arriben relats diferents al que ja conec sento que d'alguna manera també hi sóc, sento com batega un vincle que fins ara havia romàs invisible, sento rebre nova energia. Jo també podria viure alguna cosa semblant, penso. Perquè el seu procés humanitza el món, m'humanitza, perquè representa un procés d'emancipació singular i comú que, d'una manera o altra, torna a pensar les relacions entre saber i emancipació en les pràctiques educatives que afirmen la llibertat i, a més, la potència d'aprendre per sí mateixos, unes de les altres, en els diferents àmbit de la quotidianitat dels éssers humans.

La emancipación como proceso de transformación singular y común

A día de hoy, quiénes somos preguntados acerca de una educación emancipadora debemos pararnos a pensar de qué y/o de quiénes debemos emanciparnos en la actualidad. ¿Qué supone emanciparse? ¿Qué significa emanciparse? Al retomar la reflexión, pienso que emanciparse conlleva una superación de los lazos de sometimiento, una superación que bien podría darse atravesando estos lazos que identificamos como de sometimiento y sujeción al mismo tiempo que los transformamos en alianzas construidas desde el deseo de estar juntos. Además, es bueno tener en cuenta que a cada tiempo los ejes de sometimiento van cambiando, así como las formas con las que se adelgaza, prohíbe o constriñe la capacidad de cada cuál a decidir acerca de su vida, como sería decidir la cuestión relativa a cómo quiere vivir. No sólo es con el paso del tiempo cómo las formas de sometimiento van mutando, sino que también las prácticas y canales con los que se oprime a otros van cambiando según el contexto geográfico en el que nos fijemos. Así es como en distintas latitudes del mismo mundo pueden observarse paradojas tales como la coexistencia de la dictadura del cuerpo ideal con la dictadura del hambre, la explotación sexual de mujeres con la hipersexualización de niñas, la falta de la alfabetización con la sobreformación. En resumen, mientras que las sujeciones son globales, no lo son las formas y las figuras con las que se dan. Aun así, están. Y estamos ahí, cada cual sometido a unos dictámenes, a unas convenciones, a unas condiciones de vida, a unas leyes, etc. que debemos saber ver para pensar cómo saltar, neutralizar y/o superar su poder de sometimiento.

De la misma manera que hay diversidad de formas y figuras de sometimiento y opresión, alrededor del mundo también existen múltiples y diversas propuestas para recuperar y reforzar la libertad de poder ser quién se es. Cada una de las propuestas que son ideadas y llevadas a cabo nace de la capacidad de escucha de los sujetos que sufren y desean. Pero a menudo la escucha de las necesidades y de los deseos no es suficiente para asumir con determinación el proceso-proyecto-programa educativo emancipador. No es suficiente cuando el sentimiento de impotencia gana al reconocimiento de la capacidad de agencia que aumenta exponencialmente gracias a la libertad en relación. No es suficiente cuando se buscan las posibilidades de emancipación en experiencias concebidas como fórmulas mágicas llevadas a cabo en contextos distintos al que estamos habitando, creyendo ingenuamente con la universalidad de modalidades, de actividades, de temporizaciones, de escenarios y de tradiciones culturales. No es suficiente cuando

se concibe la propuesta al margen del análisis crítico de las estructuras de sujeción del conjunto de la sociedad con la que se quiere compartir el proceso. Diría que no es *a menudo*, sino que una propuesta emancipadora *nunca* puede ver luz si a la escucha de los sujetos no le añade la escucha de la realidad, abrazando todas las dimensiones antropológicas, históricas, culturales, políticas, sociales, económicas… Es con esta práctica de la escucha de lo personal y lo estructural, de lo concreto del grupo humano y de las condiciones en las que tienen que desarrollarse que puede pensarse y actuar –o sea, crear- una propuesta emancipadora singular y común.

Porque, si cabe, habría que decir que la tarea de concebir un proyecto emancipador es colectiva. Quiénes hemos vivido procesos que pretendían ser emancipadores sabemos que ante un proyecto difícil y complejo y que, por ello, presentaba sus dificultades, nos ha sido de gran ayuda contar con la potencia que dan los lazos de relación de la comunidad. La transformación no es un quehacer individual, sino relacional. Es una experiencia que se da gracias a, y con, los demás, quiénes trenzan sus acciones, ideas y sueños con los de sus vecinas y vecinos y/o con los compañeros que habitan al otro lado del globo terráqueo. Indiscutiblemente, necesitamos de los otros para conocer, imaginar, proyectar, proponer y encarnar toda actividad que demande el proceso también dibujado colectivamente, sabiendo que no se trata de un proceso ordenado y programado de antemano, ni mucho menos. El caminar de la emancipación debe contar con la contingencia del presente, del que todos participamos sufriéndolo, gozándolo o resistiendo ante él.

Tener conciencia de la participación del tiempo presente es muy importante porque es en él cuando a lo ya sabido del camino que nos ha precedido puede añadírsele nuevos elementos hasta ahora ausentes. Es decir, no basta con conocer la historia de aquello de lo que queremos emanciparnos; debemos también estar atentos a lo que está sucediendo en el ahora, para ver si en ello hay nuevas oportunidades para camuflar la opresión de la que queremos salir o, en cambio, hay nuevos factores que pueden colaborar a su superación. Debemos prestar atención a la realidad presente porque quien se cree que al empezar un proyecto emancipador ya sabe y tiene todo lo que se necesita saber y tener se encuentra muy cerca de caer en la trampa que conlleva el sentimiento de la complacencia. El peligro de la complacencia está en sus consecuencias, es decir, la complacencia que siente aquél que se cree que sabe y dispone de todo lo necesario, lo ciega para leer tanto aquello que irrumpe de improviso como aquello que ya existe de divergente a lo que se cree saber. Porque todo, lo que se dice todo, no se puede saber. Ni aun cuando se supiera, se podría tener bajo control.

Emancipar es un verbo de doble vía, incluso diría que es doblemente transitivo, aunque sé bien que hay quienes lo conciben como un acto unidireccional, de una hacia los otros, muy característico del paternalismo patriarcal, salvífico y prepotente. En realidad, debe ser por esta razón por la que en muchas ocasiones el verbo *emancipar* me ha chirriado en los oídos; porque cuando me he parado a pensar qué provocaba esa resistencia que sentía con tanta fuerza, me he dado cuenta que tenía que ver con esta otra concepción levantada sobre la base de desigualdad que sustenta las sujeciones y opresiones a las que quiero dejar atrás.

No poder relacionarse libremente con la tierra que se pisa, que se admira, que está contaminada; la tierra en la que se nació y la que se trabaja. No poder hablarse a los ojos con los vecinos. No poder llevar una vida vivible, digna y decente, a causa de la precariedad del empleo, o de las infraestructuras, o de la garantía de los derechos civiles más fundamentales. No poder llevar una vida vivible porque el aire está lleno de miedo, de persecución, de polución, de rabia, de envidia, de codicia, de rechazo. No poder vivir porque no se tiene agua o porque se vive en el propio cuerpo un género que el poder condena como inadecuado. No poder vivir junto con los demás porque han desaparecido los espacios de encuentro, los que dan cuerda a la libertad de vivir. No poder vivir de forma vivible porque pensar por sí mismo está penalizado con la tortura, con el destierro, con el exilio o con la muerte.

No poder, o peor aún: pensar que no se puede. La impotencia es quizás el sentimiento más paralizador que puede sentirse, puede que lo sea más que el miedo. Pensar que no se puede es un elemento desmovilizador que viaja en muchos de los discursos actuales, sean políticos, sociales, económicos o pedagógicos. Cuando se difunde la idea del no poder con el convencimiento que ejercen datos e informaciones pseudocientíficas e ideológicamente populistas, recibimos un alud de argumentos que nos empujan hacia la tentación de renunciar a toda esperanza y a engordar el sentimiento de resignación y de aceptación pasiva de nuestra realidad.

Por esto mismo, porque vivimos en unas realidades tan deshumanizantes que son capaces de llevar a pensar que ya no podemos ni sabemos ni se nos permite pensar, es por lo que el trabajo de emancipación es tan apremiante y valioso. Y por ello mismo es preciso recordar que el trabajo que transforma y nos transforma es un trabajo de presente continuo y universal, necesitado de energía y confianza en la capacidad de una misma y de la que puede crecer aún más gracias a la vinculación con los otros, aunque sean unos completos desconocidos. Ahí está la potencia de la comunidad, su persistencia en mantener y establecer vínculos con los compañeros más o menos cercanos, más o menos conocidos, con quienes

formamos eso que se llama humanidad. Una humanidad que a lo largo de la historia ha enseñado su gran poder de transformación de realidades injustas a través de expresiones y acciones valientes y decididas, cada una atenta a sus posibilidades, a sus proyectos y a su contexto. Y todo ello sin celebrar fórums económicos ni culturales; tampoco la humanidad es representada ni mucho menos defendida por unos cuantos organismos de índole internacional. La humanidad no cabe en lo que unos pocos deciden para las agendas del siglo XXI o del XXII. Pero a pesar de todo ello, la humanidad es potente, porque es mucho más que todo esto, lo trasciende. Y, sin duda, por eso incomoda tanto.

Unas de las actividades humanas con más potencia humanizadora y, por lo tanto, transformadora, son la educación y la cultura. En realidad, la experiencia educativa es siempre una experiencia cultural, una posibilidad de colocarse y entender el mundo y nuestra relación con él.

Hombres y mujeres, niñas y niños, necesitamos de la cultura como del aire que respiramos. Necesitamos la cultura, ahora tanto como siempre, para resistir ante los hechos que intentan alienarnos hacia un lado monótono y gris. Necesitamos ejercer nuestro trabajo cultural, establecer nuevas relaciones con las prácticas artísticas, compartir experiencias formativas y creativas y tantas otras más no sólo para seguir resistiendo, sino también para ensanchar los márgenes de libertad de unas comunidades que sufren de opresión, intimidación, negación y humillación por la cada vez más desfachatada arrogancia de la lógica neoliberal. Porque la cultura no ayuda a sobrevivir, sino a vivir. La cultura no es un arma de lucha *en contra de* sino *a favor de*. La fuerza de la práctica cultural está en su capacidad para nombrar, significar, construir y proponer formas otras de existencia. Y lo hace *junto con*, siempre en relación. El trabajo cultural es aquel que no sólo se opone a la reducción de oportunidades de acceso a la creación y al disfrute –que no consumo- de prácticas culturales, sino que al mismo tiempo abre horizontes, teje vínculos y sostiene experiencias de vida dignas.

En efecto, frente a la desorientación que presenciamos en nuestra actualidad, una desorientación que no es de no saber qué es lo que nos duele sino que se refiere más a la dificultad o impotencia que sentimos para dibujar deseos y proyectos colectivos de futuro, la cultura es, una vez más, nuestra aliada. En situaciones como las de nuestro presente es cuando la necesidad de pararse a pensar es más apremiante; es ahora cuando los interrogantes que nos planteemos deben afinarse bien para así poder caminar mejor hacia sus respuestas, sea encontrándolas en la historia ya vivida, sea inventándolas.

Ante la situación de estrechamiento de espacios colectivos abiertos a la diversidad de personas con las que compartimos el tiempo y el espacio de vida, es interesante dar cuenta del movimiento de creación y sostenimiento de perspectivas y actividades orientadas al fomento y dignificación de propuestas educativas interesantes en cuanto a su capacidad de inventar, generar y articular experiencias humanizadoras. Son propuestas y reflexiones ocupadas en buscar de qué manera pueden acompañar los procesos de ser y de pensar críticamente, y de poderlos hacer *junto con*. Sin perder de vista nuestra dimensión social, que el desarrollo de cada quién no puede suceder al margen del resto de sujetos y del entorno, sin los cuales la vida perecería sin remedio alguno.

Precisamente, el propósito de este número de Rizoma Freireano es el de dar a conocer algunos de estos faros referentes y cómplices para el proyecto colectivo de transformación. Y es por ello que me alegra tener la oportunidad junto con vosotros y vosotras de leer la disparidad de voces que nos cuentan sus experiencias. Tengo ganas que los textos me cuenten qué han ideado, cómo lo han pensado, cómo lo hacen, qué les ocurre, para qué están haciendo lo que cuentan… Me apetece mucho saber de ellas porque cuando me llegan a los oídos o a los ojos relatos distintos a lo que ya conozco siento que de alguna manera estoy ahí también, siento cómo late un vínculo que hasta ahora había sido invisible, siento como algo inasible me recorre el cuerpo irrigándolo de nueva energía. Yo también podría vivir algo parecido, pienso. Porque su proceso humaniza el mundo, me humaniza, porque representa un proceso de emancipación singular y común que, en cierta manera vuelven a pensar las relaciones entre saber y emancipación en las prácticas educativas que afirman la libertad y, además, la potencia de aprender por sí mismos, unas de otras, en los diversos ámbitos de la cotidianeidad de los seres humanos.

Consueto fa rima con mansueto?

Dal malessere al buon vivere: una consapevolezza critica che cambia sé e il mondo a partire dallo stile di vita e dal lavoro

di Lucia Bertell [1]

“Dovette succedere così negli anni benedetti in cui, per esempio, nacque l’illuminismo, o nei giorni in cui il mondo tutto si scoprì, d’improvviso, romantico. Non erano spostamenti di truppe, e nemmeno i figli che uccidevano i padri. Erano dei mutanti, che sostituivano un paesaggio con uno differente e lì fondavano il loro habitat. Non c’è confine, non c’è civiltà da una parte e barbari dall’altra: c’è solo l’orlo della mutazione che avanza, e corre dentro di noi”.

Alessandro Baricco

“Se vogliamo che la soggettività rifugga il regime di mercificazione peculiare della nostra epoca storica, è necessario un salto qualitativo (…) Noi abbiamo bisogno di divenire quel tipo di soggetti che desiderano attivamente reinventare la soggettività come insieme di valori mutevoli e che traggono il loro piacere da questa attività, non dalla perpetua riproposizione di regimi familiari”.

Rosi Braidotti

In un tempo come quello presente – così fortemente segnato da una crisi dei valori, della socialità, dell’ambiente, dell’economia – risulta indispensabile ripensare le modalità di stare al mondo. Importante è anche, per chi come me fa ricerca, osservare e nominare i segnali di cambiamento e, quanto possibile, fare una lettura in senso orientativo dei dati raccolti.

Avvio la scrittura condividendo due domande circolate in un recente incontro di Cittadinanza sostenibile, una rete di realtà e persone attive nella provincia di Bergamo, nel nord Italia che mi ha invitata a ragionare intrecciando la mia ricerca sul lavoro nei contesti di economia diversa con gli stimoli proposti dall’enciclica Laudato sii: [2] come fare a vivere nella direzione di un’ecologia integrale? Quale cambio di paradigma è praticabile?

Ho affrontato queste domande con il mio sguardo laico, facendole dialogare con i risultati della ricerca che da anni porto avanti con il gruppo interdisciplinare TiLT/Territori in Libera Transizione del Dip. Scienze umane dell'Università di Verona. Il nostro intento è quello di comprendere il cambiamento e i processi (sociali ed educativi) dovuti ai movimenti legati al variegato mondo delle reti come Economia solidale, Bilanci di Giustizia, Gruppi di acquisto solidale, Centri di sperimentazione autosviluppo, Genuino clandestino, Decrescita felice, Economia di comunione, Economia dei beni comuni, Economia delle relazioni, Fuori Mercato, Transition Town, cioè di coloro che, attraverso pratiche quotidiane consapevoli, si muovono con modalità critiche rispetto a un sistema che sentono opprimente, ingiusto, portatore di morte. È questo che abbiamo chiamato economie diverse per una precisazione linguistica che, a nostro parere, era necessaria rispetto all'espressione più conosciuta e ancora molto in uso di altra economia o di economia solidale, per evitare di pensare a questo cambiamento come a qualcosa di parallelo, altro, o come basato esclusivamente su un'istanza solidaristica.

Dopo la prima ricerca tra il Veneto e la Sardegna – due regioni italiane molto diverse tra loro, che ha cercato di ricostruire contesti, pratiche, processi educativi propri di questi movimenti delle economie diverse [3]– abbiamo cominciato a sentire la necessità di fare un approfondimento sulle questioni riguardanti il lavoro, perché cominciavano a essere molte le persone incontrate – donne e uomini, molti giovani – che sceglievano di lavorare, anche cambiando radicalmente lavoro, avvicinandosi alla terra e all'agricoltura, oppure a lavori manuali come fare il pane, costruire e sistemare biciclette, fare spugne vegetali, il medico con le mani, la libraia indipendente, fare la casara, il mugnaio, la bancaria etica, gli educatori/attori, fare l'insegnante libertario, la cuoca vegetariana e via così. Queste esperienze e storie di vita sono state utili per la scrittura di due libri [4] e soprattutto per di storie ne sono state raccolte altre, sempre tra il Veneto e la Sardegna e poi in tutta Italia, e hanno dato corpo e voce a quanto sto per dirvi.

Pensiero critico, coscientizzazione e pratiche consapevoli

I movimenti del '900 – femminista, ambientalista, mutualista, anarchico – hanno certamente dato vita a pratiche e anche a forme riconosciute a partire proprio da una necessità emancipatrice dal sistema liberista, nutrita da percorsi riflessivi, critici e di partecipazione dei processi di coscientizzazione. Tra quei percorsi e quelli vivi oggi come economie diverse c'è più di un legame ma al tempo stesso ora si può parlare di esperienze nuove, che a causa del rapporto più consapevole con la

ferocia del mercato neoliberista (evoluzione certo del liberismo di fine ‘900 ma con forme più pervasive biocapitaliste), hanno messo a punto processi di autonomia individuali e collettivi volti a creare contesti di profonda sottrazione al mercato. Freire parlerebbe di percorsi che hanno preso le distanze dalla conoscenza predefinita dei “depositari” e dei “bancari” tesa a consolidare la passività dei soggetti e a svuotare le potenzialità dell’essere cittadini.

Una grande attenzione è stata quindi data, già a partire dagli anni ’90, alla critica al consumo e su questo si sono sviluppate comunità di pratiche come, ad esempio, il bilancio di giustizia, i gruppi di acquisto solidale, l’autoproduzione, i mercati autogestiti, lo scambio di informazioni su prodotti e produttori. La stretta connessione, la circolarità, tra riflessività e pratiche quotidiane ha qualificato in senso profondamente educativo queste pratiche connotando il processo verso l’autonomia dal sistema come processo apprenditivo.

Sono processi che sono andati sviluppandosi soprattutto nelle città e hanno messo in luce la necessità di un accorciamento delle filiere di approvvigionamento alimentare consentendo un ri-avvicinamento dei consumatori ai produttori locali.

Proprio grazie all’importanza del consumare locale per incidere sul globale (su ingiustizie e sfruttamento di terre lontane) i cittadini e le cittadine critici hanno cominciato a cercare e a sostenere piccoli produttori biologici locali avviando un percorso di conoscenza sui prodotti, sui sistemi alternativi (biologico, sinergico, permaculturale), arrivando a creare delle vere e proprie produzioni agricole supportate dalla comunità. Le CSA, Community Supported Agriculture, cominciano ad essere delle esperienze pilota in molte città italiane [5] e, a guardarle con uno sguardo non posizionato nei sistemi di agricoltura industriale convenzionale, possono essere considerate delle vere e proprie forme innovative (Bertell, 2017) proprio per l’attivazione della cittadinanza critica nei processi produttivi critici. Per questo il gruppo di ricerca TiLT le considera vere e proprie nuove pratiche di cittadinanza: mettendo in dubbio il mondo come ci è proposto dal sistema e attivando processi di creazione sociale capaci di cambiamento, seppur contestuale, riformulano relazioni, organizzazioni, stili di vita, lavoro aprendo l’ordine delle possibilità a qualcosa di nuovo e spesso, inizialmente, stridente con l’esistente (De Vita, 2009, 2017), di diverso. Ma è solo un’altra musica.

Nel giro di alcuni anni non si è trattato più solo di agire sul consumo per crearsi spazi di autonomia; questi cittadini/e innovatori ora “partecipano” anche alla creazione di situazioni di smarcamento e non vengono più solo riconosciuti in virtù

del loro essere consumatori (Codeluppi, Paltrinieri, 2019), ma nella loro identità riconquistata di cittadini in movimento. A partire dalla grande movimentazione di Seattle (Forno, Ceccarini, 2006) un intero popolo a livello globale ha ripreso le istanze del ‘900 ricontestualizzandole e innovandole alla luce della stessa evoluzione e del nuovo spirito del capitalismo (Boltanski, Chiappello, 1999) e, a partire da una radicale critica al consumismo, sono arrivati in queste esperienze delle economie diverse a partecipare ai fattori della produzione tanto da essere chiamati “co-produttori”.

Per questi motivi un forte interesse di ricerca si è spostato dall’area del consumo critico a quello della produzione critica e ci ha fatto avviare indagini esplorative per comprendere il lavoro/produzione nelle economie diverse come un’altra nuova pratica di cittadinanza attiva.

Queste indagini hanno messo in luce scelte di lavoro che hanno abbracciato istanze ecologiche critiche, radicali e profonde (Mies, Bennholdt-Thomsen, 2000; Bookchin, 2016; Dalla Casa, 2011) spingendo i soggetti verso pratiche di ecologia integrale o, per dirla con un’espressione che ha origine da queste tante storie raccolte, di “lavoro ECOautonomo”. Un lavoro che si è spostato da un approccio legato alla sostenibilità economica per andare nella direzione della “praticabilità della vita” (Bertell, 2016).

Ciò che non sono

Ma prima di addentrarmi nelle vite Ecoautonome e parlare di quale cambio di paradigma mostrano, ci tengo molto a dire ciò che queste storie dicono di *non* essere e di *non* volere.

I lavoratori intervistati non sono persone che avviano imprese sociali o cooperative o associazioni di volontariato, anche se a uno sguardo superficiale potrebbero essere così categorizzati. Non stiamo quindi parlando di donne e uomini che scelgono di aderire al fenomeno molto conosciuto sotto il nome di terzo settore. Non scelgono forme giuridiche non profit e quando lo fanno, perché ce ne sono che lo fanno, lo fanno per una convenienza di tipo organizzativo-amministrativo e non per adesione a un modello. Scelgono le forme giuridicamente più semplici (spesso quelle di area profit) e, tra poco vi dirò, le riempiono di nuovi sensi, di nuovi significati. Non è la forma giuridica che restituisce la loro essenza ma le loro pratiche.

Sottolineo questo perché a mio avviso è davvero molto importante collocare questo fenomeno legato al lavoro in un ambito di novità che è quello delle Economie diverse, e non collocarlo a sostegno valorizzante di un settore figlio sì del mutuo soccorso, della solidarietà e del cooperativismo del secolo scorso ma che è oggi entrato in crisi come e proprio perché ha cominciato a fare affari con il mercato. Dobbiamo dirci che se sono entrati in crisi, con effetti indesiderati, i rapporti tra Stato e mercato, tra primo e secondo settore, non ne è rimasto indenne neppure il terzo.

Il lavoro

E ora faccio un salto nel lavoro.

Gli Ecoautonomi non vogliono più essere lavoratori dell'etica strumentale.

Michele La Rosa, sociologo del lavoro, con la sua costellazione ricostruisce i passaggi evolutivi dell'etica del lavoro e parla di quattro tipologie di etica del lavoro:

- un'etica totalizzante, che vede condizioni di lavoro per lo più stabili, localizzate e legate alle necessità della vita;
- un'etica del lavoro strumentale, caratterizzata da un forte legame tra reddito e consumo;
- un'etica del lavoro emancipativa, in cui è presente una ricerca di significato del lavoro;
- e un'etica del lavoro contingente, radicata al presente senza idea di futuro (2002).

Delle quattro tipologie, non necessariamente storicamente consequenziali, è l'etica strumentale quella su cui desidero qui porre un accento, perché è quella che mette in luce il lavoro come strumento per arrivare al reddito utile ad accedere al consumo. Un circolo definito da lavoro/reddito/consumo. È l'etica strumentale del lavoro che maggiormente ha cambiato la nostra identità facendo di noi persone riconosciute socialmente non più per il lavoro fatto ma in quanto consumatori (2002). L'etica del lavoro strumentale lega indissolubilmente il ruolo di lavoratore a quello di consumatore, rintracciando nel reddito il suo fattore caratterizzante, ovvero la possibilità per il lavoratore di essere un consumatore e, attraverso ciò, un sostenitore del sistema sociale di tipo capitalista. Possiamo dire che il consumo è una forma di riconoscimento sociale così strettamente legata al lavoro da averne offuscata una riconoscibilità sociale più diretta.

Il lavoro sempre esistito?

Ma è sempre stato così? Il lavoro come lo conosciamo oggi è sempre esistito?

È una domanda che io stessa ho cominciato a pormi di recente. Anche se l'umanità ha sempre dovuto rapportarsi con la natura per sopravvivere e misurarsi con le trasformazioni delle proprie condizioni di vita, tali attività non sono sempre state raccolte sotto una sola categoria e non hanno sempre costituito la base della vita sociale.

Non sono molti gli studiosi che nei loro testi rispondono a questa domanda. Tra questi sicuramente sono interessanti le voci di Dominique Mèda (1997, 2005), Ivan Illich (2005), Philippe Godard (2011), Marshall Sahlins (1980), studiosi che ci mostrano che al di fuori del nostro immaginario collettivo sono esistite società in cui il lavoro non era neppure un concetto comunicabile attraverso la lingua a loro contemporanea, oppure era qualcosa di servile, ma certamente non era quell'elemento strutturante il sistema sociale che è oggi.

È con Adam Smith e i suoi contemporanei che il lavoro diventa un'unità di misura, un contenitore che amalgama gli sforzi, uno strumento di equazione tra diverse merci. E il tempo ne è l'essenza. E il lavoro stesso diventa una merce non più utile alla comunità ma strumentale al sistema. Pochi secoli, ieri praticamente se pensiamo alla storia dell'umanità. È questo il momento storico in cui l'oggetto lavoro può essere riconosciuto con chiarezza da tutti, trovando una propria unitarietà concettuale.

La scelta della libertà

Ecco, è da questa idea di lavoro che gli Ecoautonomi prendono le distanze a partire da una rottura del patto con il consumo. Soggetti che riconquistano un senso attivo della cittadinanza mossi a volte da una precisa consapevolezza, altre invece da un malessere interiore; o anche per senso politico della propria esistenza.

Quello che emerge dalla ricerca è che lo fanno cercando di praticare percorsi di vita integrali; integrale come lo può essere il buon pane. E lo fanno per una istanza insopprimibile di autodeterminarsi. Scelgono la libertà, la libera cittadinanza.

Immaginatevi una freccia, di quelle che si disegna da bambini.

La punta è la motivazione e prende di mira la libertà. È quella la motivazione forte che spinge a cambiare.

Cambiare stile di vita con pratiche di riduzione dei consumi e vicinanza alla natura; pratiche guidate da una necessità di gesti di autonomia da un sistema opprimente, da un senso di giustizia e dalla necessità di sentirsi integrali come il pane. Un cambiamento che chiama in causa il lavoro.

Dalle storie emerge che, per lo più, sono passaggi che richiedono tempo, richiedono un tempo di transizione da un modello all'altro, magari cominciando col fare due lavori (uno per garantirsi un reddito minimo e l'altro per sperimentare la possibilità di cambiare), oppure grazie a un accordo tra compagni di vita che condividono un progetto (uno/a dei due cambia lavoro mentre l'altro/a l'altro ancora no). O si salta a piè pari nel nuovo percorso lavorativo con trasferimenti (spesso geografici) e salti nel buio.

Le storie raccolte dalla ricerca raccontano di laureate in medicina che diventano cuoche vegetariane "perché il cibo è medicina", di laureati in scienze politiche che diventano artigiani di biciclette "perché due ruote è politico", di architetti e musicisti che diventano orticoltori "perché basta consumo di suolo bisogna cambiare musica", di informatici che cominciano a coltivare carciofi "perché lavorare all'aria aperta è meglio", di educatori che fanno i casari, di un meccanico metropolitano che torna al paese a fare il pane come lo faceva la madre, di una biologa che diventa agricoltrice "perché mi sento a casa nel mio campo"…

Per portare uno dei tanti esempi: Silvia Caucchioli, giovane avvocata, dice "io non ci sto ad accettare passivamente un sistema che ci vuole incanalare in un percorso già segnato, che ci vuole schiavi del lavoro in nome del benessere, che ci vuole insegnare come essere felici. Io le ingiustizie le vedo con i miei occhi e non intendo far finta non ci siano. Desidero reagire, impormi, proporre. Voglio essere protagonista della mia vita, sentirmi libera nel costruire la mia strada, voglio lasciare un segno del mio passaggio. (…) Ho riflettuto molto sull'organizzazione della mia vita e oggi della mia famiglia. Sono giunta alla conclusione che il modello dominante proposto non si adatta ai miei ideali. Passare tutto il giorno in un ufficio, accumulare denaro da spendere solo nelle vacanze, indebitarsi per comprare una casa non corrisponde alle mie priorità. Cerco di liberare spazio per le relazioni personali, per mia figlia, per la passione politica. Decido, assieme ad Andrea, di vivere del nostro lavoro senza sfruttare la terra o le persone, nella semplicità del cibo sano e di relazioni sincere con gli amici che condividono il progetto".

La forza propulsiva che li attiva non possiamo solo o semplicemente chiamarla altruismo, solidarietà, ambiente. Sono mossi piuttosto da un “desiderio di libertà” dal sistema, di ricerca di strade di autodeterminazione, confliggendo con il sistema e resistendo attraverso pratiche quotidiane di relazione con l’umano e l’ambiente che si sottraggono al paradigma della strumentalità, aprono la possibilità di transitare verso un sistema che assomigli loro di più. L’ho chiamata “praticabilità della vita” perché non di economia ma di vita hanno parlato queste lavoratrici e questi lavoratori Ecoautonomi.

Non solo cambiano stile di vita attraverso la riduzione dei consumi (una delle categorie emerse è vivere semplicemente), non solo scelgono di consumare criticamente ma scelgono di cambiare lavoro o di fare un nuovo lavoro che si sgancia dalla centralità del denaro e della sua strumentalità al consumo, posizionando il reddito ai margini del fare (il denaro non scompare ma è ridimensionato e utile alle strette necessità), praticando altre forme di remunerativitá materiale come “io ti do il formaggio, tu mi dai la carne”, o scambio lavoro, ma anche immateriale come l’impagabile riconoscimento del proprio lavoro, vivendo più semplicemente e costruendo forme di relazionalità utili al progetto comune e alla comunità intesa anche in senso zoecentrico (ovvero non antropocentrico) (Braidotti, 2013).

Le pratiche zoepensanti

Essere in sintonia con il vivente, che è Zoe, dice Antonia De Vita (2017), cioè praticare nella quotidianità gesti e pensieri sistemici, che non separano l’individuo dall’insieme. Le pratiche zoepensanti vanno in direzione diversa e contraria a quella dell’uomo concentrato su se stesso e sui suoi piccoli e grandi poteri, a quella dell’homo oeconomicus. Il primo ordina i propri elementi a partire da un’appartenenza all’esistenza intera; il secondo ordina i propri fattori a partire dalla priorità dell’homo oeconomicus, poi, quando non si può farne a meno, anche del sociale e dell’ambiente. Da qui la mia critica del concetto di sostenibilità (Bertell, 2016).

Docilità

Ci sono quindi, in tanto profondo buio, delle esperienze, non pure, non perfette, che aprono il divenire di un altro paradigma basato sulla praticabilità della vita e non sull’economia. Sono esperienze che mostrano delle differenze che possono fare paura, mettere a disagio come mettono a disagio tutte quelle situazioni che portano

delle stonature rispetto al consueto. Questo l'ho visto in molte discussioni con persone che pur avendo cambiato stile di vita nei consumi e nei rapporti interpersonali non sanno come gestire una domanda profonda che riguarda il proprio lavoro.

Ma non si tratta, mi pare di capire da queste esperienze di nuova cittadinanza delle economie diverse, di cambiare lavoro dall'oggi al domani quanto piuttosto di vedere che un altro paradigma è possibile, che è possibile cominciare a parlare e a mettere in discussione anche il lavoro e le sue strutture, tra l'altro in profonda crisi.

La perplessità che incontrano le persone che cambiano radicalmente la propria vita anche cambiando lavoro ha a che fare con l'incontro con qualcosa che esprime differenza. Sono storie inconsuete. Ma se ci pensiamo consueto fa il paio con mansueto. Consueto è ciò che è dentro, che non stona. C'è una docilità che tiene nel sistema (2014). Perché appartenere è rassicurante. Cosa ci tiene davvero lì?

Bibliografia

Lucia Bertell, Marco Deriu, Antonia De Vita, Giorgio Gosetti (2013), *Davide e Golia. La primavera delle economie diverse*, Jaca Book, Milano.

Lucia Bertell (2016), *Lavoro ECOautonomo. Dalla sostenibilità del lavoro alla praticabilità della vita*, elèuthera, Milano.

Lucia Bertell, Lavoro agricolo nelle economie diverse: giovani contadini capaci di innovazioni, in "Sociologia del lavoro" n. 147/2017, Franco Angeli, Milano.

Luc Boltanski, Ève Chiappello (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris.

Murray Bookchin (2016), *Per una società ecologica. Tesi sulmunicipalismolibertario e la rivoluzione* sociale, elèuthera, Milano.

Rosi Braidotti (2013), *The posthuman*, Polity Press, Cambridge.

Guido Dalla Casa (2011), *Ecologia profonda. Lineamenti per una nuova visione del mondo*, Mimesis, Milano.

Antonia De Vita (2009), *La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare*, Carocci, Roma.

Antonia De Vita, 2017 in L. Bertell, F. de Cordova, A. De Vita, G. Gosetti, *Senso del lavoro nelle economie diverse. Uno studio interdisciplinare*, Franco Angeli, Milano.

Vanni Codeluppi, Roberta Paltrinieri (2010), *Il ciclo della merce: cambiamenti della produzione e del consumo*, Franco Angeli, Milano.

Francesca Forno, Luigi Ceccarini (2006), From the Street to the Shops: The Rise of New Forms of Political Actions in Italy, in South European Society and Politics Journal, Vol. 11/Issue 2, http://dx.doi.org/10.1080/13608740600645501.

Paulo Freire (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.

Paulo Freire (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano.

Paulo Freire (2004), *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Pedro García Olivo (2014), *L'enigma della docilità*, Nautilus,Torino.

Julie Katherine Gibson-Graham (2006), *A Postcapitalist Politics*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

Philippe Godard (2011), *Contro il lavoro*, elèuthera, Milano.

Ivan Illich (2005), *La convivialità*, Boroli, Milano.

Michele La Rosa (2002), *Sociologia dei lavori*, Franco Angeli, Milano.

Dominique Méda (1997), *Società senza lavoro. Per una nuova filosofia dell'occupazione*, Feltrinelli, Milano.

Dominique Méda (2005), *Il lavoro. Che cos'è, quando c'è?,* Asterios, Trieste.

Maria Mies, Veronika Bennholdt -Thomsen, (2000), *The Subsistence Perspective: Beyond the Globalised Economy*, Zed Books, London.

Marshall Sahlins (1980), *L'economia dell'età della pietra. Scarsità e abbondanza*

nelle società primitive, Bompiani, Milano.

Note

[1] Lucia Bertell ha fondato con Antonia De Vita, Federica de Cordova e Giorgio Gosetti TiLT/Territori in Libera Transizione – Laboratorio interdisciplinare di ricerca sulle nuove pratiche di cittadinanza del Dip.Scienze Umane dell'Università di Verona. Ha un dottorato in Sociologia e una laurea in Pedagogia e si occupa di lavoro, partecipazione e movimenti sociali nell'ambito delle cosiddette economie diverse. Ecofemminista, da sempre affronta la ricerca con una attenzione alle differenze.

[2] Si tratta dell'enciclica ecologica di Papa Bergoglio del 2016 che è spesso presa come riferimento per la sua portata ecologista e per il forte richiamo a riprendere una giusta relazione di reciprocità con la natura abbandonando atteggiamenti predatori propri dell'economia neoliberista.

[3] Lucia Bertell, Marco Deriu, Antonia De Vita, Giorgio Gosetti (2013), *La primavera delle economie diverse*, Jaca Book, Milano. Di economie diverse parlano anche Julie Katherine Gibson-Graham (2006).

[4] Lucia Bertell (2016), *Lavoro ECOautonomo. Dalla sostenibilità del lavoro alla praticabilità della vita*, elèuthera, Milano; Lucia Bertell, Federica de Cordova, Antonia De Vita, Giorgio Gosetti (2017), *Senso del lavoro nelle economie diverse. Uno studio interdisciplinare*, FrancoAngeli, Milano.

[5] Una delle più importanti in Italia è la CSA Arvaia di Bologna: http://www.arvaia.it/

¿Usual rima con manso?

Desde el malestar al buen vivir: una conciencia crítica que cambia cada uno y el mundo desde el estilo de vida y desde el trabajo.

Lucia Bertell [1]

Traducción: Loris Viviani

“Hubo que acontecer así en aquellos años benditos, en los cuales, por ejemplo, nació la Ilustración, o en los días en los que el mundo entero se descubrió, de repente, romántico. No eran movimientos de tropas, y tampoco hijos que mataban a los padres. Eran unos mutantes, que reemplazaban un paisaje con uno diferente y allí fundaban su hábitat. No hay frontera, no hay civilización por un lado y bárbaros por el otro: sólo hay el borde de la mutación que procede, y corre dentro de nosotros”.

Alessandro Baricco

“Si queremos que la subjetividad se escape al régimen de mercantilización peculiar de nuestra época histórica, es necesario un salto cualitativo (…) Nosotros necesitamos de devenir aquel tipo de sujetos que desean activamente reinventar la subjetividad como conjunto de valores cambiantes y que saquen placer de esta actividad, y no de la perpetua re- proposición de los regímenes familiares”.

Rosi Braidotti

En un tiempo como el actual – tan fuertemente caracterizado por una crisis de los valores, de la comunidad, del medio ambiente, de la economía – resulta indispensable volver a pensar las modalidades de estar en el mundo. También es importante, por aquell@s que como yo hacen investigación, observar y nominar las señas de cambio y, en la medida de lo posible, otorgar un sentido de orientación a la lectura de los datos recogidos.

Empiezo a escribir compartiendo dos preguntas que han circulado en un encuentro

reciente de Ciudadanía sostenible, una red de realidades y personas activas en la provincia de Bergamo, en el norte de Italia, que me invitó para entrelazar mi investigación sobre el trabajo en los contextos de la economía diversa con los estímulos contenidos en la encíclica *Laudato sii* [2]:¿como hacer para vivir hacia una ecología integral? ¿Cual cambio de paradigma es practicable?

Me he enfrentado a estas preguntas desde una mirada laica, en diálogo con los resultados de la investigación que llevo hace años con el TiLT /Territorios en Libre Transición del Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad de Verona. Nuestra intención es la de comprender el cambio y los procesos (sociales y educativos) impulsados por los movimientos relacionados con el mundo de las redes, como: Economía Solidaria, Balances de Justicia, Grupos de Compra Solidaria, Centros de experimentación de auto desarrollo, Genuino Clandestino, Decrecimiento Feliz, Economía de Comunión, Economía de los bienes comunes, Economía de las relaciones, Fuera Mercado, Transition Town, o sea de aquellos que, a través de prácticas cotidianas conscientes, se mueven con modalidades críticas hacia un sistema que sienten como opresor, injusto, llevador de muerte. Estas son las que llamamos economías diversas gracias a una precisión lingüística que, según nosotr@s , se volvió necesaria respecto a la expresión más conocida, y todavía muy en uso, de otra economía o economía solidaria, para evitar enfocar este cambio como algo de paralelo, otro, o como basado exclusivamente en una instancia solidaria.

Después de la primera investigación entre Veneto y Cerdeña – dos regiones italianas muy diferentes entre sí, que ha buscado reconstruir contextos, prácticas, procesos educativos propios de estos movimientos de economías diversas [3]– empezamos a sentir la necesidad de profundizar las cuestiones inherentes al trabajo, ya que muchas de las personas encontradas – mujeres, hombres, muy jóvenes – que elegían trabajar, también tras un cambio radical, acercándose a la tierra y a la agricultura, o a trabajos manuales como hacer el pan, construir o arreglar bicicletas, hacer esponjas vegetales, el doctor con las manos, la librera independiente, hacer el quesero, el molinero, la banquera ética, los educadores/actores, el maestro libertario, la cocinera vegetariana y así de paso. Estas experiencias e historias de vida han sido útiles para escribir dos libros y, sobre todo, porque han sido recogidas más historias, siempre entre Veneto y Cerdeña y después en toda Italia, que han dado cuerpo y voz a lo que os diré.

Pensamiento crítico, concientización y prácticas conscientes

Los movimientos del ‘900 – feminista, ecologista, mutualista, anarquista – han insuflado vida a prácticas y también a formas reconocidas desde la necesidad emancipadora del sistema liberista, alimentada por recorridos reflexivos, críticos y participativos de los procesos de concientización. Entre aquellos recorridos y los actuales de economías diversas existen más enlaces pero, al mismo tiempo, se puede hablar ahora de experiencias nuevas que, a raíz de una relación más consciente con la ferocidad del mercado neoliberista (cierto, evolución del liberismo de finales del ‘900 pero con formas biocapitalistas más penetrantes), han calibrado procesos de autonomía individuales y colectivos orientados a la creación de contextos de profunda substracción al mercado. Freire hablaría de recorridos que se han distanciado de la conciencia predefinida de los “depositarios” y de los “bancarios” dirigida a la consolidación de la pasividad de los sujetos y a vaciar la potencialidad de ser ciudadanos.

Ha sido otorgada una gran atención, ya desde los años ’90, a la crítica del consumo y sobre ésta se han desarrollado comunidades prácticas como, por ejemplo, el balance de justicia, los grupos de compra solidaria, el auto-producción, los mercados autogestionados, el intercambio de informaciones sobre productos y productores. La estrecha conexión, la circularidad, entre reflexividad y prácticas cotidianas ha calificada con un sentido profundamente educativo estas prácticas, connotando el proceso hacia la autonomía del sistema como proceso de aprendimiento

Estos procesos se han desarrollado sobre todo en las ciudades y han puesto el foco en la necesidad de acortar las distancias de la provisión alimentaria y volver a acercar los consumidores a los productores locales.

Gracias a la importancia del consumo local para incidir sobre lo global (sobre injusticias y explotación de tierras lejanas) los ciudadanos y las ciudadanas critic@s han empezado a buscar y sostener los pequeños productores ecológicos locales poniendo en marcha un recorrido de conocimiento sobre los productos, sobre los sistemas alternativos (ecológico, sinérgico, permacultura), llegando a crear verdaderas producciones agrícolas soportadas por la comunidad. Las CSA, Community Supported Agriculture, empiezan siendo unas experiencias piloto en muchas ciudades italianas [4] y, sin considerar los aspectos de los sistemas de agricultura industrial convencional, pueden considerarse verdaderas formas innovadoras (Bertell,2017) por la activación de la ciudadanía crítica en los procesos

productivos críticos. Por esta razón el grupo de investigación TiLT las considera como verdaderas prácticas de ciudadanía: poniendo en duda el mundo como nos es presentado por el sistema y activando procesos de creación social capaces de cambio, aunque contextuales, re-formulando relaciones, organizaciones, estilos de vida, trabajo, abriendo el orden de las posibilidades a algo nuevo y, a menudo, al principio, estridente con lo existente (De Vita, 2009,2017), de diferente. Pero solo es otra música.

En algunos años ya no era sólo cuestión de actuar sobre el consumo para crear espacios de autonomía; est@s ciudadan@s innovador@s ahora “participan” también a la creación de situaciones de disociación y no son reconocidos solo como consumidores (Codeluppi, Paltrinieri,2019), sino en su identidad reconquistada de ciudada@s en movimiento. Desde la gran movilización de Seattle (Forno,Ceccarini,2006) un pueblo entero a nivel global ha retomado las instancias del ‘900 re-contextualizándolas e innovándolas a la luz de la misma evolución y del nuevo espíritu del capitalismo (Boltanski, Chiappello,1999) y, desde una crítica radical al consumismo, han llegado en estas experiencias de economías diversas a participar tanto a los factores de la producción volviéndose “co -productores”.

Por estas razones el foco de las investigaciones se ha desplazado desde el área de consumo crítico hacia aquello de la producción critica y nos ha llevado a activar investigaciones exploratorias para comprender el trabajo/producción en las economías diversas como otra y nueva práctica de ciudadanía activa.

Estas investigaciones han puesto el foco en elecciones de trabajo que han abrazado instancias ecológicas críticas, radicales y profundas (Mies, Bennholdt-Thomsen,2000; Bookchin, 2016;Dalla Casa,2011) empujando los sujetos hacia prácticas de ecología integral o, a través de una expresión que trae origen de las historias recogidas, de “trabajo ECOautónomo”. Un trabajo que se ha movido desde un acercamiento relacionado con la sostenibilidad económica hacia la dirección de la “practicabilidad de la vida” (Bertell,2016).

Lo que no son

Antes de adentrarme en las vidas Ecoautónomas y hablar a cual cambio de paradigma se refieren, quiero mostrar lo que estas historias **no** quieren y **no** son. Los trabajadores que hemos entrevistado no son personas que ponen en marcha empresas sociales o cooperativas o asociaciones de voluntariado, aunque una mirada superficial podría categorizarlos de esa forma. Así que no estamos hablando

de hombres y mujeres que eligen sumarse a ese fenómeno tan conocido y llamado tercer sector. No eligen formas jurídicas *no profit* y, cuando lo hacen, ya que también las hay, lo hacen por una conveniencia organizativa-administrativa y no para adherir a un modelo. Elijen las formas jurídicamente más simples (que a menudo se sitúan en el área *profit*) y, lo diré en un rato, las llenan de nuevos sentidos, de nuevos significados. No es la forma jurídica que les devuelve la esencia sino sus prácticas.

Subrayo esto por que a mi aviso es muy importante situar este fenómeno relacionado con el trabajo en un ámbito de novedad, que es él de las Economías diversas, y no situarlo como un sostén que avalora un sector que sí, es hijo del mutuo socorro, de la solidaridad y del cooperativismo del siglo pasado pero que hoy ha entrado en crisis como, y porqué, empezó haciendo negocios con el mercado. Tenemos que decir que si han entrado en crisis, con efectos no deseados, las relaciones entre Estado y mercado, entre el primer y el segundo sector, tampoco el tercero se quedó ileso.

El trabajo

Y ahora doy un saltito en el trabajo.

L@s Ecoautónom@s ya no quieren ser trabajador@s de una ética instrumental.

Michele La Rosa, sociólogo del trabajo, con su constelación reconstruye los pasajes evolutivos de la ética del trabajo y habla de cuatro tipologías de ésta:

- una ética totalizadora, que considera condiciones de trabajo mayormente estables, localizadas y entrelazadas con las necesidades de la vida;
- una ética del trabajo instrumental, caracterizada por un fuerte enlace entre renta y consumo;
- una ética del trabajo emancipadora, en la que está presente una búsqueda del significado del trabajo;
- una ética del trabajo contingente, radicada en el presente sin ideas sobre el futuro (2002).

De las cuatro tipologías, que no tienen necesariamente consecuencia histórica, es la ética instrumental aquella sobre la cual quiero poner un acento, ya que ésta enfoca el trabajo como herramienta para llegar a una renta útil para acceder al consumo. Un círculo definido por trabajo/renta/consumo. Es la ética instrumental del trabajo

que en mayor medida ha modificado nuestra identidad trasformándonos en personas reconocidas socialmente no gracias al trabajo sino en cuanto consumidores (2002). la ética del trabajo instrumental ata de forma indisoluble el papel del trabajador a aquel del consumidor, encontrando en la renta su factor característico, o sea la posibilidad por el trabajador de ser un consumidor y, a través de eso, un sostenedor del sistema social capitalista. Podemos decir que el consumo es una forma de reconocimiento social tan estrechamente ligada al trabajo que ha oscurecido un reconocimiento social más directo.

¿El trabajo siempre existido?

¿Pero siempre fue así? ¿El trabajo, así como lo conocemos hoy en día, siempre existió? Es una pregunta que empecé a ponerme recién. Aunque la humanidad haya siempre tenido que relacionarse con la naturaleza para sobrevivir y medirse con las transformaciones de sus condiciones de vida, tales actividades siempre han sido incluye en una sola categoría y no siempre han constituido la base de la vida social.

No son mucho los teóricos que en sus textos responden a esta pregunta. Entre éstos interesantes son las voces de Dominique Mèda (1997,2005), Ivan Illich (2005), Philippe Godard (2011), Marshall Sahlins (1980), investigadores que nos muestran como fuera de nuestro imaginario colectivo ya existieron sociedades donde el trabajo no era ni un concepto comunicable a través del idioma a ellos contemporáneo, o era algo servil, seguramente no era ese elemento estructural del sistema social así como lo es en la actualidad. Es con Adam Smith y sus contemporáneos que el trabajo se vuelve una medida, un contenedor que amalgama los esfuerzos, un instrumento de ecuación entre diferentes mercancías. Y el tiempo es su esencia. Así el trabajo mismo se vuelve una mercancía funcional al sistema y no útil a la comunidad. Hace pocos siglos, ayer, si pensamos en términos de historia de la humanidad. Es este el momento histórico donde es posible reconocer de forma clara y por todos el objeto trabajo, encontrando una propria unidad conceptual.

La elección de la libertad

Así es, desde esta idea de trabajo los Ecoautónomos se distancian desde la ruptura del pacto con el consumo. Sujetos que reconquistan un sentido activo de la ciudadanía, a veces movidos por una clara conciencia, otras desde un malestar interior; o también para otorgarle a la existencia un sentido político.

Lo que emerge de la investigación es que lo hacen buscando practicar recorridos de vida integrales; integral como puede serlo un buen pan. Y lo hacen a raíz de una irreprimible instancia a la autodeterminación. Eligen la libertad, la ciudadanía libre.

Imaginaros una flecha, de las que diseñan los niños.

La punta es la motivación y apunta a la libertad. Esa es la fuerte motivación que empuja al cambio.

Cambiar estilo de vida a través de prácticas de reducción de consumos y cercanía con la naturaleza; prácticas guiadas por la necesidad de unos gestos de autonomía en contra de un sistema opresor, desde un sentido de justicia y desde la necesidad de percibirse integrales como el pan. Un cambio que cuestiona el trabajo.

Desde las historias emerge que, mayoritariamente, son pasajes que requieren tiempo, requieren un tiempo de transición de un modelo al otro, puede que empezando hacer dos trabajos (uno para garantizarse una renta y el otro para experimentar la posibilidad de cambiar), o gracias a un acuerdo entre compañeros de vida que comparten un proyecto (uno cambia de trabajo y el/la otr @ no). Si no, directamente al nuevo recorrido laboral con mudanzas (a menudo geográficas) y saltos al vacío.

Las historias recogidas por la investigación cuentan de licenciadas en medicina que se transforman en cocineras vegetarianas “porque la comida es medicina”, licenciados en ciencias políticas que se vuelven artesanos de bicicletas “porque las dos ruedas son política”, arquitectos y músicos que se transforman en horticultores “Porque ya es suficiente consumir suelo, hay que cambiar la música”, informáticos que empiezan cultivando alcachofas “porque trabajar al aire libre es mejor”, educadores que se hacen queseros, un mecánico de ciudad que se vuelve al pueblo a hacer el pan como lo hacía la madre, una bióloga que se vuelve campesina “porque se siente en casa cuando está en el campo” …

Un ejemplo entre muchos: Silvia Caucchioli, joven abogada, dice: “yo no me conformo pasivamente a un sistema que nos quiere encanalar en un recorrido predeterminado, que nos quiere esclavos del trabajo en el nombre del bienestar, que nos quiere enseñar como ser felices. Yo veo las injusticias con mis ojos y no quiero hacer como si no existieran. Quiero reaccionar, imponerme, proponer. Quiero ser protagonista de mi vida, sentirme libre en la construcción de mi camino, quiero dejar una señal de mi pasaje. (…) He reflexionado mucho sobre la organización de

mi vida y de la de mi familia. Llegué a la conclusión que el modelo dominante propuesto no se acopla a mis ideales. Pasar todo el día en una oficina, acumular dinero para después gastarlo solo en las vacaciones, endeudarse para comprar una casa no corresponde a mis prioridades. Decido, con Andrea, de vivir de nuestro trabajo sin explotar la tierra o las personas, en lo simple de la comida sana y de relaciones sinceras con los amigos con los que compartimos el proyecto".

No podemos simplemente llamar altruismo, solidaridad, ambiente a la fuerza propulsora que los activa. Más bien están movidos por un "deseo de libertad" del sistema, por la búsqueda de vías de autodeterminación, en conflicto con el sistema y resistiendo a través de prácticas cotidianas de relación con lo humano y el ambiente que se substraen al paradigma de la funcionalidad, abren la posibilidad de tránsito hacia un sistema que se les parezca más. La he llamado "practicabilidad de la vida" porque estos trabajadores y trabajadoras Ecoautonomas no han hablado de economía sino de vida.

No solo cambian estilo de vida a través de la reducción de los consumos (una de las categorías emergida ha sido vivir simplemente), no solo eligen consumir críticamente sino que eligen cambiar de trabajo o hacer un trabajo que se desvincula de la centralidad del dinero y de su instrumentalidad al consumo, situando la renta a los márgenes del hacer (el dinero no desaparece sino que es re-dimensionado y estrictamente útil a las necesidades), practicando otros tipos de pago como "yo te doy queso, tu me das carne", o intercambiando trabajo, o también inmaterial como el impagable reconocimiento del propio trabajo, viviendo de forma más simple y construyendo otras formas de relación útiles al proyecto común y a la comunidad entendida también de forma zoecéntrica (o sea, no antropocéntrica) (Braidotti,2013).

Las prácticas zoepensantes

Estar en sintonía con lo viviente, que es Zoe, dice Antonia de Vita (2017), o sea practicar en la cotidianidad gestos y pensamientos sistémico, que no separan el individuo del conjunto. Las prácticas zoepensantes se dirigen hacia una dirección diferente y contraria a aquella del hombre concentrado en si mismo y en sus pequeños y grandes poderes, a aquella del homo oeconomicus. La primera, ordena sus propios factores desde una afiliación a la entera existencia; la segunda, ordena sus propios factores desde las prioridades del homo oeconomicus, después, cuando ya no es posible prescindir de ellos, también de las sociales y ambientales. Desde aquí mueve mi crítica al concepto de sostenibilidad (Bertell,2016).

Docilidad

Así que existen, en medio de tantas tinieblas, algunas experiencias, que no son puras o perfectas, que abren el devenir de otro paradigma basado en la practicabilidad de la vida y no de la economía. Son experiencias que muestran unas diferencias que pueden dar miedo, que pueden producir malestar como producen malestar todas aquellas situaciones que desafinan respecto a lo consueto. Esto lo he visto en muchas discusiones con personas que, aunque habiendo cambiado estilo de vida en los consumos y en las relaciones interpersonales no saben como lidiar con una pregunta profunda que tiene que ver con su propio trabajo.

Pero no se trata, me parece comprender desde estas experiencias de nueva ciudadanía de economías diferentes, de cambiar de trabajo en un día sino más bien ver que otro paradigma es posible, que es posible empezar a hablar y a poner en discusión también el trabajo y sus estructuras, además hundidas en una crisis profunda.

La perplejidad que encuentran las personas que cambian radicalmente su vida también a través del trabajo tiene que ver con el encuentro con algo que exprime diferencia. Son historias raras. Pero si lo pensamos lo usual suele ser acompañado por lo manso. Usual es lo que está adentro, que no desafina. Hay una docilidad que mantiene en el sistema (2014). Porque pertenecer da seguridad. ¿Que es lo que nos mantiene allí?

Bibliografía

Lucia Bertell, Marco Deriu, Antonia De Vita, Giorgio Gosetti (2013), Davide e Golia. La primavera delle economie diverse, Jaca Book, Milano.

Lucia Bertell (2016), Lavoro ECOautonomo. Dalla sostenibilità del lavoro alla praticabilità della vita, elèuthera, Milano.

Lucia Bertell, Lavoro agricolo nelle economie diverse: giovani contadini capaci di innovazioni, in “Sociologia del lavoro” n. 147/2017, Franco Angeli, Milano.

Luc Boltanski, Ève Chiappello (1999), Le nouvel esprit du capitalisme, Gallimard,

Paris.

Murray Bookchin (2016), Per una società ecologica. Tesi sulmunicipalismolibertario e la rivoluzione sociale, elèuthera, Milano.

Rosi Braidotti (2013), The posthuman, Polity Press, Cambridge.

Guido Dalla Casa (2011), Ecologia profonda. Lineamenti per una nuova visione del mondo, Mimesis, Milano.

Antonia De Vita (2009), La creazione sociale. Relazioni e contesti per educare, Carocci, Roma.

Antonia De Vita, 2017 in L. Bertell, F. de Cordova, A. De Vita, G. Gosetti, Senso del lavoro nelle economie diverse. Uno studio interdisciplinare, Franco Angeli, Milano.

Vanni Codeluppi, Roberta Paltrinieri (2010), Il ciclo della merce: cambiamenti della produzione e del consumo, Franco Angeli, Milano.

Francesca Forno, Luigi Ceccarini (2006), From the Street to the Shops: The Rise of New Forms of Political Actions in Italy, in “South European Society and Politics Journal”, Vol. 11/Issue 2, http://dx.doi.org/10.1080/13608740600645501.

Paulo Freire (1971), La pedagogia degli oppressi, Mondadori, Milano.

Paulo Freire (1973), L’educazione come pratica della libertà, Mondadori, Milano.

Paulo Freire (2004), Pedagogia dell’autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Pedro García Olivo (2014), L’enigma della docilità, Nautilus,Torino.

Julie Katherine Gibson-Graham (2006), A Postcapitalist Politics, University of Minnesota Press, Minneapolis.

Philippe Godard (2011), Contro il lavoro, elèuthera, Milano.

Ivan Illich (2005), La convivialità, Boroli, Milano.

Michele La Rosa (2002), Sociologia dei lavori, Franco Angeli, Milano.

Dominique Méda (1997), Società senza lavoro. Per una nuova filosofia dell'occupazione, Feltrinelli, Milano.

Dominique Méda (2005), Il lavoro. Che cos'è, quando c'è?, Asterios, Trieste.

Maria Mies, Veronika Bennholdt -Thomsen, (2000), The Subsistence Perspective: Beyond the Globalised Economy, Zed Books, London.

Marshall Sahlins (1980), L'economia dell'età della pietra. Scarsità e abbondanza nelle società primitive, Bompiani, Milano.

Notas

[1] Lucia Bertell ha fundado con Antonia de Vita, Federica de Cordova y Giorgio Gosetti, el TiLT /Territorios en Libre Transición – Laboratorio Interdisciplinario de investigación sobre las nuevas prácticas de ciudadanía, en el Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad de Verona. Es Licenciada en Pedagogía y Doctora en Sociología, se ocupa de trabajo, participación y movimientos sociales en los contextos de las llamadas economías diversas. Eco-feminista, desde siempre enfoca las investigaciones con especial atención a las diferencias.

[2] La encíclica ecológica de Papa Bergoglio del 2016, a menudo tomada como referencia por su mensaje ecologista y por el fuerte llamamiento a volver a tomar una correcta relación de reciprocidad con la naturaleza, abandonando las actitudes depredatorios propios de la economía neoliberista.

[3] Lucia Bertell, Marco Deriu, Antonia De Vita, Giorgio Gosetti (2013), *La primavera delle economie diverse*, Jaca Book, Milano. De economías diversas hablan también Julie Katherine Gibson-Graham (2006).

[4] Una de las importantes es la CSA Arvaia de Bolonia: http://www.arvaia.it/

Política educacional e politecnia : a experiência do Rio Grande do Sul

Jose Clovis de Azevedo [1]

Introdução

O Ensino Médio Politécnico constitui-se na reforma curricular realizada pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul RS, Brasil, na gestão 2011-2014 [2]. Governo hegemonizado pelo Partido dos Trabalhadores PT, mas em composição com os partidos conservadores, seguindo o modelo de coalizão praticado pelas gestões Lula e Dilma em nível nacional. A equipe da Secretaria de Estado da Educação SEDUC-RS, foi constituída basicamente por quadros políticos identificados com as experiências dos governos populares de Porto Alegre e do RS, no final do século passado e nos primeiros anos do século XXI. No entanto, o governo como um todo não expressava a força e a clareza de um projeto contra hegemônica, democrática e popular, como foram as experiências passadas referidas nestas novas circunstâncias históricas.

Contudo essa contradição não impediu a proposição e um projeto educacional identificado com o campo popular. A política educacional praticada na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul REE-RS [3], teve como foco a reestruturação curricular do Ensino Médio EM, mas com eixos articuladores de princípios, operações e metas. O projeto teve como base os seguintes eixos estruturantes da política educacional: recuperação física das escolas e modernização tecnológica; reestruturação curricular e formação permanente e continuada dos educadores; qualificação do sistema e democratização da gestão; e valorização profissional dos educadores. Todos esses pontos tiveram resultados significativos, mas no presente trabalho nos deteremos à análise da reforma curricular que instituiu a politecnia como conceito orientador para o EM não profissionalizante e para a Educação Profissional Integrada à educação geral.

As concepções básicas orientadoras das mudanças

Para além das questões legais, dos elementos jurídicos e normativos decorrentes das possibilidades de avanços abertas pela Constituição, Brasil (1988) e pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN Brasil (1996) a reforma curricular no EM do RS enfrentou o debate e buscou alternativas práticas para uma educação

inclusiva, democrática e de qualidade social. Perseguindo esse caminho tratava-se de qualificar o trabalho educativo com uma política permanente de formação em serviço dos educadores, recriando a identidade do EM como etapa final da Educação Básica [4](SAVIANI, 1989, p. 8). Isto é, com um currículo que dialogasse com o mundo do trabalho – com a profissionalização, quando for o caso – e com o prosseguimento dos estudos na Educação Superior. (SAVIANI, 1989, p. 8).

A reestruturação curricular iniciada em 2011 coincidiu com o debate sobre educação e trabalho assumido pelo Conselho Nacional de Educação CNE. (BRASIL, 2012). Baseou-se nos pareceres e resoluções do CNE e se compôs a partir de um conjunto de conceitos que derivam da pesquisa e das referências teóricas que articulam educação e trabalho. Tomando trabalho como valor, no sentido ontológico e como prática social, ou seja, nas ações e interações humanas para transformar os contextos da existência, nas suas dimensões materiais e simbólicas tendo em vista as necessidades de produção de relações sociais e matérias que emolduram a historicidade da vida. Tomando o trabalho neste sentido, a educação na vida tem seu desdobramento pedagógico partindo do trabalho como princípio educativo.

O homem se constitui como tal, à medida que necessita produzir continuamente a sua própria existência. É isso que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza; o homem tem que fazer o contrário.

(SAVIANI, 1989, p. 8).

O trabalho integra o *onthos* do ser humano, e por ele os humanos aprendem a natureza, desenvolvem suas tecnologias, sua cultura, fazem história e se educam. O vínculo entre educação e trabalho plasma-se no ato humano de desenvolver e conhecer os meios de vida, no seu modo de fazer da natureza fonte e espaço vital.

Ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que é feito através do trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la.

(SAVIANI, 1989, p. 8).

A partir do entendimento do trabalho como motor da organização humana que produz o processo civilizatório (Manacorda, 1991) percebe-se o processo educacional como aprendizagem permanente, socialização e reconstrução da experiência histórica da sociedade. A educação como processo civilizatório, um espaço de recriação e ressignificação da cultura herdada das gerações anteriores (Paro 2000). A compreensão das relações culturais produzidas, do sentido histórico das ciências, das tecnologias, remete para a necessidade de uma educação comprometida com uma formação integral do ser humano. Uma educação integral com formação *omnilateral* Machado (1989) *, ou seja*: uma educação que capacite o educando intelectualmente para atuar como cidadão, sujeito político, ativo na prática dos direitos e deveres, apropriados de uma ética de respeito ao outro, à natureza, à diversidade cultural e com domínio técnico e científico que o habilite como cidadão produtivo para uma vida digna social e individual. A educação integral opõe-se a uma educação unilateral. Esta forma um sujeito limitado a objetivos restritos, à submissão, a não compreensão dos mecanismos de funcionamento do conjunto social, das relações de poder, da apropriação do trabalho (Machado, 1989) e do sentido dos ganhos da ciência e da tecnologia para sua constituição como cidadão de direitos.

No EM, formar o educando para o mundo do trabalho significa possibilitar-lhe a elaboração do seu projeto de vida, garantir-lhe vivências e conhecimentos sobre o mundo do trabalho, capacitando-o a ação e interação com a ciência a cultura a tecnologia, a economia e a sociedade política. O domínio da ciência, da técnica, da cultura, a compreensão das relações que orientam o funcionamento do edifício social Kuenzer (2002), a constituição dos poderes e da apropriação do produto do trabalho humano são bases do enunciado de uma educação politécnica.

Os nexos da educação com a vida real decorrentes da concepção de uma educação politécnica (Nosella, 1992) implicam em uma postura epistemológica que rompe com práticas pedagógicas ritualizadas, que fragmentam o pensar e o fazer, a teoria e a prática, sonegando ao estudante os fundamentos científicos, ou seja, os conhecimentos agregados aos aparatos e aos instrumentos tecnológicos. A articulação do pensar e fazer, da teoria e da prática, da ciência e da tecnologia não reduz o sujeito produtivo a mero executor de uma tecnologia de fundamentos ocultados, mas o coloca na possibilidade da compreensão dos fenômenos na sua totalidade, para além dos fragmentos. Trata-se da formação de sujeito capaz de

compreender as relações das partes com o todo, do todo com as partes. Compreender as relações das partes com o todo significa também perceber que a tecnologia, os artefatos de produção, as máquinas, (Saviani, 1994) nada mais são do que a ciência na sua forma materializada. Isto significa que conhecer estas relações, em seus diferentes níveis e possibilidades, é um direito que a educação não pode sonegar aos educandos. Vale dizer, que no âmbito das transformações que caracterizam o mundo do trabalho no século XXI, a passagem do trabalho *rígido* para o trabalho *flexível*(Kuenzer, 2007), é necessária a formação de um trabalhador apto às exigências para inserção no processo produtivo, mas principalmente com apropriação crítica sobre as novas características de utilização predatória da força de trabalho e da destruição de direitos conquistados pelos trabalhadores nos processos de lutas (Frigotto, 1988).

A partir dos fundamentos epistemológicos que compreende a relação dialética entre as partes e o todo a reforma curricular colocou o desafio da organização do ensino voltada para ações pedagógicas centradas na pesquisa e na busca da interdisciplinaridade, onde se estabeleça o dialogo entre os campos ou disciplinas de uma mesma área ou, numa prática mais avançada, entre as quatro áreas do conhecimento. Na visão dos fenômenos como totalidade está o pressuposto que nenhum campo do conhecimento isoladamente é capaz de decodificar a essência de uma manifestação fenomenológica (Kosik, 2002). Desta forma, compreender a vida, desvelar os desafios para a formatação dos contornos de um projeto de vida exige uma educação capaz de fornecer às nossas juventudes no EM Silva (2013) um conhecimento para além dos fragmentos limitados de um aprendizado aprisionado nos nichos das disciplinas. Embora isso não signifique abolir as disciplinas, mas reconhecer os seus limites na produção do conhecimento, colocando-as em diálogo, em interação, em ação coletiva para desvelar os fenômenos programados como objetos de estudo.

Tomando o conhecimento como processo mutante, em movimento permanente de transformação, não seria coerente uma prática pedagógica repetidora do conhecido. A formação humana é a antítese da repetição. A repetição e a padronização são elementos estranhos à essencialidade do ser humano. Repetição, padronização e treinamento, quando substituem a formação integral, embotam a criatividade e reduzem o ser humano a passividade e a unilateralidade. Para a superação dos programas de ensino descontextualizados, sem nexo com a vida das juventudes, onde conhecimento se confunde com transmissão de informações e conceitos abstratos, foi instituída a pesquisa como prática pedagógica inerente às

atividades curriculares. A cultura da investigação, da curiosidade crítica passa a ser uma possibilidade concreta. O currículo propõe um ensino onde o sujeito aprendiz pode construir o conhecimento a partir da sua investigação, integrado à proposição investigativa dos educadores que encaminham as práticas de ensino como ações onde aprender significa produzir novas compreensões do mundo nas diferentes áreas do conhecimento.

Para viabilizar a pesquisa foi garantido o aumento do tempo de permanência do educando na escola. Às duzentas horas anuais acrescentadas são destinadas ao SI onde os educandos recebem as orientações de pesquisa, definem seus projetos e socializam seus resultados. O SI é uma espécie de estuário para onde convergem os desdobramentos investigativos desencadeados nos objetos de estudo das áreas do conhecimento. Não se trata de uma disciplina, mas de um espaço de orientação para uso das ferramentas necessárias para elaboração e execução dos projetos de pesquisa. A socialização dos resultados reforçam as percepções do conhecimento como construção de cada sujeito e dos conteúdos programáticos tradicionais como possíveis informações ou ferramentas conceituais para a produção do conhecimento, tomado sempre como uma nova e mais complexa compreensão da realidade.

Esta compreensão de currículo e conhecimento impacta também o conceito de avaliação como medida, como produto. A avaliação seletiva e classificatória, centrada no produto está vinculada a concepção de conhecimento como repetição, transmissão. Ao mesmo tempo configura a transposição da organização fabril para a organização curricular (Laval, 2004). A organização da escola tal como conhecemos imita e reproduz de forma acrítica a organização fabril *taylorista-fordista* predominante no século passado (Taylor, 1957). Com as transformações científicas e tecnológicas no âmbito do neoliberalismo está havendo a tentativa de impor à educação a ideologia de mercado como base da formação (Azevedo, 2007) [5].

Segundo Silva (2002), o primeiro trabalho sobre currículo *The Curriculum* foi publicado por Bobbitt, em 1918, nos Estados Unidos. Na visão de Bobbitt a escola deveria organizar seus objetivos e estabelecer métodos para medir os resultados, como nas empresas. A eficiência do ensino deveria estar vinculada à aprendizagem das habilidades necessárias ao trabalho fabril. A associação do currículo com a organização fabril clássica é encoberta e pouco explicitada, tornando obscura a cumplicidade do currículo com a organização fabril. É preciso ficar expresso que o parâmetro organizacional da escola convencional é a organização científica do

trabalho, o *menagement,* os processos de *training* desenvolvidos desde o início do século passado nas fábricas para superaproveitar a energia humana na produção da rentabilidade, da padronização e do controle de cada parcela do trabalho no processo produtivo.

Contudo esses métodos de avaliação quantitativos, com medição de produtos, subordinando todo o processo de ensino à aplicação de testes, muito utilizados pelas concepções tecnicistas da educação, foram revigorados recentemente e apresentados como soluções educacionais em escolas americanas (Ravitch, 2011) [6]. No entanto o fracasso da experiência americana revela a incompatibilidade desta concepção com as práticas pedagógicas necessárias para garantir a educação como direito, como formação humana integral. O seu pressuposto é a exclusão dos que não se enquadram na padronização. Como alternativa à avaliação seletiva, classificatória e excludente, a Reforma do EM RS, baseada na educação integral, trabalhou com o conceito de avaliação emancipatória. Nesta visão a avaliação é parte de toda ação pedagógica, inerente ao ato de ensinar. Considera o sujeito como parâmetro de si mesmo e o ato de avaliar tem como centralidade produzir elementos para a reação pedagógica do educador para estimular o sucesso do aprendiz. Trata-se de produzir oportunidades permanentes que desafiem e motivem o educando para construir o seu processo de conhecer de forma cumulativa. Nesta ação pedagógica avaliar não é medir, pois não há nenhuma prova científica que comprove a mensurabilidade do conhecimento. Contudo os processos de conhecer, o desenvolvimento cognitivo do educando pode ser descrito, teorizado e pedagogicamente tratado por um coletivo de educadores (Azevedo e Reis, 2013; 2014). Esta prática de avaliação coletiva, de autoavaliação, enunciada através de critérios descritivos, constitui-se em um importante aprendizado, embora polêmico, crítico e difícil, pois demanda um novo paradigma conceitual para as práticas de avaliação. Educadores, educandos e pais vivem os dilemas e contradições inerentes à transição da tradição seletiva para o compromisso emancipador.

Os conflitos conceituais e os desafios operacionais

A proposta de mudança no Ensino Médio foi profunda e complexa. Toda a mudança gera um comportamento inercial, traduzido na resistência individual ou coletiva que aparecem em discursos diversificados. No caso do RS a discussão extrapolou a REE-RS: o debate chegou a diferentes setores do governo, nas universidades, no sindicato na mídia e mobilizou as comunidades escolares.

As posições tiveram conotações distintas: o sindicato e alguns agrupamentos políticos tentaram plantar junto aos estudantes a ideia de que a Reforma era um grande conluio com os empresários para “formação de mão de obra barata”. A autodenominada “esquerda radical” alinhou-se com o conservadorismo em defesa do EM subordinado ao vestibular e as avaliações quantitativas e excludentes, defendendo inclusive a discriminação espacial na escola para os alunos com aprendizagem insatisfatória. Alguns setores da academia que não poderiam discordar do mérito, pois as mudanças foram alavancadas com base em muitas de suas contribuições teóricas e no diagnóstico inquestionável da crise do EM, levantaram outros óbices, tais como: a Reforma é precipitada; deveria se fazer um plano piloto; a politecnia é uma utopia, não pode se realizar no âmbito do capitalismo; a interdisciplinaridade não é praticada nem nas faculdades de educação, não é factível; os professores não foram preparados. Nas escolas a resistência, em geral, não se expressa em argumentos conceituais, mas na alegada impossibilidade de mudar enquanto não forem superadas as carências da estrutura material e da falta de meios para alterar as práticas pedagógicas. O conservadorismo, muitas vezes, confunde-se com aqueles que não querem gastar suas energias para mudar o automatismo repetitivo de suas práticas pedagógicas. Isso lhes permite o conforto de não precisar questionar e alterar suas ações didáticas legitimadas e incorporadas pela cultura escolar tradicional. Mas o argumento transversal a quase todas as críticas foi a falta de discussão. O argumento da “falta de discussão” é um recurso utilizado tradicionalmente por quem não quer discutir por discordar do que está em pauta. Isto ficou muito evidente em dezembro de 2011, quando o sindicato tentou impedir a entrada de quinhentos delegados no recinto onde se realizou a Conferência Estadual do Ensino Médio. Professores, delegados à Conferência eleitos nas escolas, foram agredidos por militantes sindicais e o Caderno Pedagógico com a proposta de Reforma do EM foi queimada pelos dirigentes sindicais no meio da rua.

Em maio de 2011 a Seduc -RS lançou a proposta para discussão acompanhada de uma metodologia de participação dirigida a toda comunidade escolar: pais, alunos, professores e funcionários não docentes. No Plano interno a discussão foi organizada em etapas: discussão nas escolas, junho a setembro; conferências municipais nos municípios com representação das comunidades escolares, outubro e novembro; conferências regionais com representação dos municípios nas Coordenadorias Regionais, novembro; conferências inter-regionais com delegados de escolas de EM agrupando Coordenadorias de Educação [7] de regiões próximas, dezembro; Conferência Estadual com delegados de todo o Estado, escolhidos no

processo de conferências, dezembro de 2011.

A conferência iniciou com muita polêmica e em um clima de tensão decorrente dos conflitos provocados pela ação sindical. Contudo o processo de debate foi estabelecido e a Conferência acumulou o suficiente para que a discussão fluísse, construindo consensos e acolhendo os pontos principais da proposta por aclamação. Importante registrar a participação destacada de educandos. Foram então definidos os encaminhamentos para os novos regimentos e os elementos que deveriam constar no documento orientador.

Ficou estabelecido que o Ensino Médio fosse organizado nas seguintes modalidades: O Ensino Médio Convencional passou a ser denominado de Ensino Médio Politécnico, não profissionalizante; Educação Profissional Técnica Integrada ao EM e o Curso Normal, formação de professores de nível médio. Também a Conferência aprovou a implantação gradativa da Reforma: início com os primeiros anos em 2012; segundos anos em 2013; e terceiros anos em 2014. Durante as etapas a Seduc -RS organizou um intenso programa de formação em serviço, com cursos específicos para diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores das diferentes áreas. Foram multiplicados foros de discussão com participação de pesquisadores da área de Educação e Trabalho. Em 2011 e 2012 a discussão ganhou a sociedade gaúcha com uma grande repercussão de mídia e em setores interessados na educação. Embora sem a participação dos que alegaram falta de discussão O intenso debate de 2011 definiu com clareza o *que fazer* e *porque* fazer, mas a Reforma do EM ainda precisava construir os caminhos para ter a clareza necessária de *como fazer*, ou seja, o *módus* operacional da interdisciplinaridade, do funcionamento do Seminário Integrado, SI, da pesquisa, da avaliação emancipatória e da compreensão do conceito de politecnia. Embora os avanços significativos, essas limitações não foram superadas na extensão necessária e desejável.

As dificuldades de uma prática pedagógica interdisciplinar estão, em boa parte, determinada por uma discussão no abstrato que tende a perder de vista o seu pressuposto elementar. Ou seja, que a realidade é interdisciplinar, que um fenômeno só pode ser decodificado em sua totalidade com as ferramentas de vários campos do conhecimento. Isso também implica na necessidade da organização coletiva do trabalho, de uma reorganização dos métodos e tempos das ações pedagógicas.

Para além da concepção, da discussão teórica da interdisciplinaridade no plano

abstrato, é necessário viabilizar o trabalho coletivo demonstrando objetivamente, com exemplos de atividades práticas. Como é possível planejar e executar um programa de ensino de forma coletiva. Ou como articular os campos do conhecimento, organizando planos de estudo onde o mesmo objeto investigado seja desvelado pelos olhares dos diferentes campos que integram uma área do conhecimento. Para isso é possível pensar o conhecimento em rede, trabalhar com Tema Gerador Freire (1994), Complexo Temático [8], (Pistrak, 1981). Projetos, ou alternativas que possibilitem aproximar os campos do conhecimento estabelecendo objetos comuns para construir conhecimento. Além de demonstrar o operacional era necessário aproximar os professores nos espaços institucionalizados no interior da escola. Por exemplo, criando horários mais amplos e concentrados para o trabalho com os alunos em sala de aula, viabilizando a organização dos horários das áreas em tempo contínuo, no mesmo dia da semana. Ao mesmo tempo era necessário instituir a cultura do uso adequado e ético da hora atividade, assegurando o planejamento e o tempo de estudo na escola, seja individual ou coletivo, por área de estudo, coletivo da escola e outras formas possíveis e necessárias. Essas novas ações e formas de organização orientaram o trabalho na REE-RS e integraram os programas de formação no processo de mudança, embora com diferentes graus de adesão, aprofundamento e eficiência.

O trabalho interdisciplinar das áreas do conhecimento tiveram desdobramentos no SI, ou seja, foi orientado que a investigação dos alunos pudesse emergir dos objetos de estudo realizados no desenvolvimento normal dos programas de estudos de cada área. É nos objetos de estudo das áreas que ocorrerem os desdobramentos das “suas tecnologias” já apontando a sensibilização para o conhecimento do mundo do trabalho. Por exemplo, a referência para um educando estudar um fenômeno químico deve ser um objeto de estudo realizado na área das Ciências da Natureza, preferencialmente. Embora esse encaminhamento não possa ser tomado em absoluto, como única forma, mas é o desejável para estabelecer os vínculos pressupostos entre as áreas e a pesquisa, criando significados ao que se faz em aula no ensino cotidiano de cada campo do conhecimento ou da área. O SI não pode ser tratado como disciplina, nem pode ser ministrado por apenas um professor, exceto nos momentos de aprendizagens gerais sobre as metodologias para construir projetos de investigação. É necessário que os alunos tenham informações e orientações gerais sobre pesquisa: aprendendo a fazer um projeto de pesquisa com seus componentes essenciais; justificando a escolha do tema; delimitando o campo de pesquisa; conhecendo as técnicas de coleta de dados; definindo a formulação da pergunta para constituir o problema da investigação;

aprendendo a analisar os dados e desenvolvendo saberes para expressão escrita dos resultados. Também é importante nunca perder de vista que um dos objetivos centrais do SI é criar as condições que contribuam para o educando construir seu projeto de vida e sua identidade com setores do mundo do trabalho. O SI tem que ser flexível no seu funcionamento, ou seja, existem momentos com informações gerais com um professor, em outros momentos os alunos poderão estar todos juntos socializando e problematizando suas investigações com professores de todas as áreas, outros com orientação individual do professor, e ainda outros em que os alunos estão reunidos conforme a área de conhecimento de seus projetos orientados pelos professores das áreas correspondentes. A indicação foi iniciar a pesquisa no primeiro ano com simplicidade, quando o aluno pode experimentar caminhos, exercitar a escolha, fazer vários exercícios de investigação. Contudo os alunos foram orientados a buscar, a partir do segundo ano do EM, um tema que fosse, preferencialmente, definitivo e que se transformasse em um relatório final no terceiro ano. Os professores deveriam orientar os alunos na escolha do tema para a investigação para que não houvesse, por exemplo, a concentração em determinadas áreas e a ausência de projetos em outras. O resultado mais importante que se buscava era o desenvolvimento de uma cultura de investigação. Uma prática pedagógica que não mais concebesse ensino sem pesquisa, sem construções de novas percepções da realidade.

Outra questão importante foi o debate da avaliação. Era necessário transformar as concepções tradicionais aprofundando o debate teórico, mas para isso era importante ajudar os professores com orientações precisas. Tratava-se de afirmar posição contrária a promoção automática e contrapor à reprovação não a aprovação automática, mas a aprendizagem. A ideia generosa de defesa do direito à aprendizagem para todos não pode ser confundida com não avaliação e promoção automática. Também é necessário não confundir instrumentos de avaliação com concepção de avaliação. A avaliação emancipatória não prescinde dos instrumentos de avaliação tradicionalmente usados nas escolas. O Importante é que a avaliação não seja um momento decisivo para selecionar, classificar e excluir. Tanto as formas objetivas como as formas dissertativas são instrumentos válidos e necessários desde que seus resultados sejam tomados como informação da aprendizagem do aluno para orientar a reação pedagógica do professor e da escola. A tomada da avaliação como instrumento de medida para classificar é um desvio dos objetivos da formação humana, mas isto não significa que os alunos não devam desenvolver habilidades para enfrentar todos os tipos de avaliação, sejam elas quantitativas ou qualitativas. A Seduc considerou fundamental apresentar os

números da exclusão aos professores para que eles pudessem analisar o resultado do seu trabalho. O grande desafio era criar a cultura da avaliação permanente, inerente ao processo de trabalho, o que significa fortalecer o acompanhamento das escolas ao longo do ano para que a não aprendizagem pudesse ser enfrentada no cotidiano pelo conjunto da escola.

Foram estabelecidas metas de avanços da aprendizagem, incorporando nestas metas a melhoria dos espaços, introdução de novas tecnologias, materiais pedagógicos e valorização profissional. Foi necessário questionar e auxiliar as escolas sobre a gestão adequada do volume crescente de recursos que passaram a receber, tanto do Estado como da União. Foi necessário formular um parâmetro de exigências em torno de metas, estabelecendo relações com a melhoria dos meios, tais como: política de formação permanente e em serviço operada pela Seduc; introdução de novas tecnologias e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em parceria com o Ministério da Educação e as universidades públicas. Ao mesmo tempo a Seduc buscou generalizar, quando possível, cooperação com as universidades conforme a experiência do Projeto Macro Missões [9] e muitas outras que foram realizadas.

Uma síntese de avanços e desafios

Na narrativa da Seduc havia dois fatores principais que justificavam a necessidade da reforma do EM. O primeiro é a LDB que traduziu o preceito da Constituição de 1988, estabelecendo a Educação como direito. A Educação é um direito e não um produto mercadológico a disposição de quem possa comprar. Desde então um conjunto de normativas, pareceres, redefiniram antigas formas de organização dos sistemas e novas concepções de Educação foram absorvidas no aparato jurídico. Muitas delas com produto de conquistas das lutas sociais O segundo fator é a crise de identidade do EM e o perverso processo de exclusão operado pela reprovação e pelo abandono, Em média um terço dos estudantes são excluídos do EM num cenário que vem se repetindo há décadas. A exclusão se constitui numa perda irreparável de um potencial humano que é desperdiçado pela sociedade. São cérebros não aproveitados socialmente, pessoas que não alcançam a dignidade e os elementos básicos da cidadania. Mas, além disso, o custo material é pago pela sociedade. Os recursos investidos, as estruturas sustentadas pelos recursos públicos não obtém o retorno que seria desejável. No ano de 2012, com o “custo aluno” do EM no RS de R$ 4.939,70, o desperdício de recursos financeiros somando reprovados (60.307) e evadidos (39.894) do Ensino Médio da REE-RS totalizou

expressivos R$ 494.962.879,70. Em 2011, o montante havia sido ainda maior, R$ 548.842.485,75, somando reprovados (76.555) e evadidos (39.314), com o custo aluno de R$ 4.736,75.

Esta realidade só poderá ser superada com mudanças profundas na organização curricular e com absorção de novas contribuições que possam atualizar a escola com o nosso tempo e com a diversidade de nossas juventudes. Ao diagnosticar a situação do EM Gaúcho gestou-se a proposta de mudança, provocando um grande debate em diferentes setores da sociedade. O EM Politécnico englobou os esforços para busca da formação integral. A instituição da pesquisa possibilitou ao educando pesquisar e conhecer novas realidades, novos setores da sociedade. Ao aplicar os conceitos como ferramentas dos diferentes campos do conhecimento o educando começa a gestar os contornos de seu projeto de vida. É estimulado a aprender mais e o processo educativo adquire significado.

Os professores que não tiveram a formação para pesquisar, que conviveram e aprenderam a visualizar com naturalidade a dicotomia ensino e pesquisa, começaram a ser desafiados a tornarem-se investigadores. Os pioneiros logo perceberam os resultados positivos com seus alunos. A avalanche de pesquisas apresentadas em encontros científicos, feiras e outros espaços embalaram a autoestima de educadores e educandos. O orgulho de poder apresentar seu trabalho em público, da sua fala ser ouvida, de ser sujeito da sua aprendizagem, de poder sair para outras cidades, outros estados e outros países, redefiniu a ambição e o desejo de ser mais, de conquistar outros espaços através do conhecimento. Os primeiros êxitos também funcionam como efeito demonstração para a motivação de seus colegas. Embora a persistência das dificuldades, das resistências, das opiniões críticas, no terceiro ano da Reforma o debate qualificou-se. A questão dominante em grande parte das escolas não era mais *porque fazer,* mas como *fazer melhor.* A melhoria dos processos e os resultados passaram a serem estimuladores para o acolhimento e o aprofundamento das mudanças.

A reestruturação curricular afirmou a politecnia como a busca de uma educação integral, de uma formação humana integral alicerçada no trabalho como princípio educativo. Formação que articula e estimula as potencialidades de todas as dimensões do ser humano, habilitando-o a responder aos desafios da vida, no âmbito da ciência, da técnica, da produção da existência e da convivência cidadã. A questão levantada por alguns de que politecnia é uma utopia ou que só poderia ser realizada numa sociedade socialista desconsidera que democracia e cidadania plena também são elementos que carregam grandes contradições com a sociedade

capitalista (Wood, 2003). Isto não nos desestimula na caminhada pela democracia e pela conquista da cidadania plena.

Outra importante situação que se evidenciou com as demandas criadas pela Reforma do EM RS foi a relação da Rede Pública com as universidades. Houve um esforço mútuo de aproximação entre Rede Pública e universidades. Contudo esse processo não ocorreu sem tensões. Um dos pontos de tensões foi a fragilidade de uma cultura de estudo e de um ambiente que naturalize o comportamento crítico no interior do sistema da \\educação básica. No sentido contrário há determinados setores da academia que desenvolveram uma cultura crítica tão radical que inibe as suas possibilidades de contribuir para a implantação efetiva de uma política pública. Seja por uma compreensão limitada e condicionada pela visão sindical economicista, seja pela cultura de radicalizar a crítica, sem necessidade de contraponto. Ou seja, um discurso crítico restrito a seus iguais ao longo do tempo. Este viés acadêmico tem dificuldades de contribuir para o *fazer.* Entende que o compromisso efetivo com uma política pública pode macular seus princípios e que sua função limita-se ao campo da crítica. Qualquer outro passo correria o risco de uma associação não desejável com o Estado ou com o governo.

Apesar de desencobrir estas contradições, a relação sistema público estadual de educação e universidades avançou numa troca rica de conhecimentos e experiências, fortalecendo a formação continuada e em serviço dos educadores [10]. Esta nova relação tem impactado a própria estrutura formativa das universidades.

A nova estrutura curricular demanda um perfil de educador que sugere a reformulação dos cursos de formação inicial dos educadores. Os modelos tradicionais de licenciaturas disciplinares já não respondem mais as exigências determinadas pelas mudanças curriculares em curso na rede estadual. A nova realidade já aparece de forma concreta nos concursos públicos para ingresso na carreira, quando a seleção é feita com base nas áreas do conhecimento, secundarizando as disciplinas. Diante deste novo desafio algumas universidades movimentam-se na direção de criação de licenciaturas interdisciplinares, o que será necessário para compatibilizar a formação inicial com a tendência atual de estruturar os currículos da Educação Básica para além dos fragmentos disciplinares.

Finalmente é necessário destacar os primeiros resultados positivos da reforma do EM. Em 2012 os índices de reprovação nos primeiros anos, caíram de 31,1% para 23,7%. Embora a reforma tenha iniciado pelos primeiros anos, o debate e o início de

novas práticas contaminaram o conjunto do EM com a redução dos índices de reprovação de 22,3% em 2011, para 17,9% em 2012.

Ainda mais estimulantes são os resultados de 2013 quando a reforma alcançou também os segundos anos. A reprovação diminui para 16,4% no Ensino Médio e houve um recuo de 1,7% no abandono. A diminuição do abandono e da reprovação é o resultado da mobilização de educadores e educandos no processo de reforma do EM. Em 2014 fecha-se o primeiro ciclo de mudanças, pois os primeiros anos que iniciaram em 2012 com o novo currículo concluem o EM. O alongamento do tempo de experiência, o reforço apresentado pela adesão do estado ao Pacto pela Melhoria do Ensino Médio [11], aprofundaram as mudanças com a contínua melhoria da qualidade, desencadeando um processo de melhoria em todos os indicadores que avaliam a educação. A curva descendente da educação gaúcha continua desde os anos 1970, foi rompida pela primeira vez. Iniciou-se em 2012 uma curva ascendente com a melhoria de todos os índices. No entanto a curva descendente estabeleceu-se novamente com o desmonte do processo de reforma operado pelo governo conservador que assumiu em 2015, quadro agravado pela crise nacional. No momento em que finalizamos esse artigo convivemos com uma situação política nacional de retorno as políticas regressivas que produzem perdas de direitos, transferência dos ônus da crise para os setores sociais mais frágeis. E no caso do EM Kuenzer (2017), opera-se uma contra reforma que busca submeter o ensino e as juventudes às necessidades do mercado de trabalho, impondo uma educação compatibilizada com a flexibilização e a precarização das relações de trabalho em detrimento da educação integral. A educação é invadida pelas teorias e métodos empresariais, pela lógica mercantilista.

Referências

AZEVEDO, J. C. *Reconversão Cultural da Escola:Mercoescola e Escola Cidadã*. Porto Alegre: Editora Sulina e Editora Universitária Metodista IPA, 2007.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas (orgs). Tarcísio. *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.* São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2013.

_____ (orgs). *O Ensino Médio e os desafios da experiência*: movimentos da prática.

São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). ***Constituição da República Federativa do Brasil*.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: < http ://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Disponível em: < http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.*22ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FRIGGOTO, G. Estruturas e sujeitos: os fundamentos da relação entre trabalho e educação. In: SAVIANI,D; SANFELICE, J; LOMBARDI,J. C. (orgs) *Capitalismo, Trabalho e educação.*3 ed. Campinas: Autores Associados,1988. P. 61-74.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução Célia Neves e Alderico Toribio.7ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. *Da dualidade assumida a dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.* Educação e Sociedade, Campinas vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

_____, A. Z. *Ensino de 2º Grau, o trabalho como princípio educativo*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1992.

_____ A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. In Dossiê da reforma do ensino Médio. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017,

LAVAL, Christian . *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.* Londrina PR: Editora Planta, 2004.

MACHADO, L. S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo, Cortez, 1989.

MANACORDA, M. A. *O Princípio educativo em Gramsci.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

NOSELLA, P. *A Escola de Gramsci.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PARO, Vitor H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais.* São Paulo: Xamão, 2000.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho.* Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.* Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011

SAVIANI,D.O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al(org). *Tecnologia, trabalho e educação.* Petrópolis: Vozes, 1994.

_____ D. *Sobre a concepção de politecnia.* Rio de Janeiro: Fio Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014.*Seduc -RS: Porto Alegre, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento de Planejamento – Deplan. Divisão de Pesquisa e Avaliação Institucional – DPAI **.** *Censo Escolar Estadual (1975-2013). Planilha série histórica, 1975-2013, taxas de abandono, repetência e aprovação no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.* Seduc -RS: Porto Alegre, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN.* In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs). Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2013, p. 65-80.

TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica.* Tradução Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1957.

WOOD, Hellen. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.* São Paulo: Boitempo, 2003.

Notas

[1] Professor, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo USP, docente no Programa de Mestrado em Educação e Inclusão do Centro universitário Metodista IPA, membro dos grupos de pesquisa em Educação e Inclusão, IPA, e Educação e Trabalho, Universidade Federal do Paraná. Foi Secretário de Estado da Educação RS, gestão 2011-2014.

[2] No Brasil a legislação determina as competências educacionais das unidades federativas e confere aos estados a responsabilidade pela oferta do EM público e gratuito, dos 15 aos 17 anos.

[3] No período 2011-2014 a REE-RS tinha em torno de um milhão de alunos, 2570 escolas, com aproximadamente 400 000 matrículas no EM.

[4] O conceito de Educação básica na legislação brasileira é o período do ensino obrigatório, dos quatro aos dezessete anos.

[5] O conceito de Mercoescola refere-se a introdução dos preceitos e métodos empresariais na educação. O objetivo dessa visão é formar pessoas com mentalidade de mercado, ideologicamente convencidos dos valores inerentes à competição e à necessidade de derrotar o outro para alcançar seus os objetivos e metas estabelecidas. (Azevedo, 2007).

[6] Diane Ravitch é pesquisadora da Universidade de New York., Foi Secretária Nacional Assistente de Educação no governo H. W.Bush. Apesar de ter uma história de identificação com a escola pública foi ganha pelas ideias de implantação dos métodos e princípios de mercado na Educação, incluindo testagens, privatizações, remuneração por desempenho e outros. Fez autocrítica e demonstra em seu livro (Ravitch 2011) porque o modelo empresarial e a ideologia de mercado não serve à educação.

[7] A Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul conta com 30 Coordenadorias Regionais de Educação que atendem localmente as demandas das escolas da REE-RS.

[8] O tema gerador é uma contribuição de Freire (1994) onde o ensino é desenvolvido a partir de um tema significativo e problematizador da realidade e da situação de vida do educando.O Complexo Temático e baseado na concepção de Pistrak (1981) que entendia que o papel da escola era trabalhar a realidade social criticamente onde os temas estudados devem estar articulados entre si e com a realidade macrossocial. O Complexo temático foi desenvolvido nos anos1990 na rede municipal de Porto Alegre. Nesta experiência foi instituída a investigação socioantropológica para captar os fenômenos mais significativos para a comunidade. A partir da seleção do fenômeno organizam-se as falas e os conceitos correspondentes articulados com os conteúdos dos campos do conhecimento. Desta forma o ensino é organizado de forma participativa e com conteúdos significativos do contexto social.

[9] Trata-se de um projeto de cooperação das IES comunitárias e públicas que atuam na região noroeste do RS junto com a SEDUC para oferecer, em longo prazo, a formação continuada dos professores da REE-RS, abrangendo diferentes temas, etapas e modalidades da Educação Básica. A Seduc realizou, no período, uma intensa parceria com as universidades gaúchas viabilizando um processo de mobilização dos educadores para formação permanente e em serviço.

[10] A política de formação continuada e em serviço do governo do estado ganhou mais força também com o estabelecimento da hora atividade, regrada com o trabalho de treze horas com aluno, cinco horas com estudos e planejamento na escola e duas horas para uso livre do professor. Esta foi a distribuição para carga horária de 20 horas semanais. Nos casos de 40 horas esta distribuição de horários é oi dobrada.

[11] O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais de educação assumiam o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuavam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas.

Política educacional y politécnica: la experiencia en Rio Grande do Sul

Jose Clovis de Azevedo [1]

Traducción: Loris Viviani

Introducción

La enseñanza Media Politécnica se constituyó en la reforma curricular realizada por el Estado de Rio Grande do Sul RS, Brasil, en la legislatura 2011-2014 [2]. Un gobierno controlado por el Partido de los Trabajadores PT, pero integrado por partidos conservadores, en la estela del modelo de coalición llevado a cabo por las administraciones de Lula y Dilma a nivel nacional. El equipo de la Secretaria de Estado de la Educación SEDUC-RS, fue constituida básicamente por cuadros políticos identificados con las experiencias de los gobiernos populares de Porto Alegre y del RS, al final del siglo pasado y al principio del siglo XXI. Mientras tanto, el conjunto del gobierno no expresaba la fuerza y la claridad de un proyecto contra-hegemónico, democrático y popular, como lo fueron las experiencias pasadas en estas nuevas circunstancias históricas.

Sin embargo, esta contradicción no impidió la proposición de un proyecto educacional identificado con el contexto popular. La política educacional practicada en la Red Estatal de la Enseñanza del estado de Rio Grande do Sul REE-RS [3], tuvo como foco la reestructuración curricular de la Enseñanza Media EM, pero unos ejes articuladores de principios, operaciones y metas. El proyecto tuvo como bases los siguientes ejes estructurantes de la política educacional: recuperación física de las escuelas y modernización tecnológica; reestructuración curricular y formación permanente y continuada de los educadores; calificación del sistema y democratización de la gestión; y valorización profesional de los educadores. Todos estos puntos tuvieron resultados significativos, pero en el presente trabajo nos detendremos en el análisis de la reforma curricular que instituyó la politécnica como concepto orientador para la EM no orientada a la profesionalización y para la Educación Profesional Integrada a la educación general.

Las concepciones orientadoras básicas de los cambios

Más allá de las cuestiones legales, de los elementos jurídicos y normativos

resultantes de las posibilidades de los avances abiertos por la Constitución, Brasil (1988) y por la ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, LDBEN Brasil (1996) la reforma curricular en la EM de RS enfrentó el debate y buscó alternativas prácticas para una educación inclusiva, democrática y de calidad social. Persiguiendo este camino buscaba calificar el trabajo educativo con una política permanente de formación en servicio de los educadores, recreando la identidad de la EM como etapa final de la Educación Básica [4](Saviani,1989,p.8). A través de un currículo que dialogase con el mundo del trabajo – con la profesionalización, si fuese el caso – y con el seguimiento de los estudios en la Educación Superior (Saviani,1989,p.8).

La reestructuración curricular empezada en 2011 coincidió con el debate sobre la educación y el trabajo asumido por el Consejo Nacional de la Educación CNE (Brasil,2012). Se basó en las opiniones y en las resoluciones del CNE y se compuso a partir de un conjunto de conceptos que derivan de la investigación y de las referencias teóricas que articulan educación y trabajo. Tomando el trabajo como valor, en el sentido ontológico y como práctica social, o sea, en las acciones e interacciones humanas para transformar los contextos de la existencia, en sus dimensiones materiales y simbólicas en vista de las necesidades de producción de relaciones sociales y materiales que enmarcan la historicidad de la vida. Tomando el trabajo en este sentido, la educación en la vida tiene su despliegue pedagógico partiendo desde el trabajo como principio educativo.

El hombre se constituyó como tal, a medida que necesita producir continuamente su propia existencia. Es esto que diferencia el hombre de los animales: los animales tienen su existencia garantizada por la naturaleza y, por consecuencia, ellos se adaptan a la naturaleza; el hombre tiene que hacer lo contrario.

(SAVIANI, 1989,p. 8).

El trabajo integra los *onthos* del ser humano, y gracias a éste los humanos aprenden la naturaleza, desenvuelven sus tecnologías, su cultura, hacen historia y se educan. El vínculo entre educación y trabajo se plasma en el acto humano de desenvolver y conocer los medios de vida, en la forma de hacer de la naturaleza fuente y espacio vital.

Él se constituyó en el momento en que necesita adaptar la naturaleza a si mismo, no siendo suficiente adaptarse a la naturaleza. Ajustar la naturaleza a las necesidades, a las finalidades humanas, es lo que está hecho a través del trabajo. Trabajar no es otra cosa sino actuar sobre la naturaleza y transformarla.

(SAVIANI, 1989,p. 8).

A partir del enfoque del trabajo como motor de la organización humana que produce el proceso civilizador (Manacorda,1991) se percibe el proceso educacional como aprendizaje permanente, socialización y reconstrucción de la experiencia histórica de la sociedad. La educación como proceso civilizador, un espacio de recreación y re-significación de la cultura heredada de las generaciones anteriores (Paro,2000). La comprensión de las relaciones culturales producidas, del sentido histórico de las ciencias, de las tecnologías, remite a la necesidad de una educación comprometida con una formación integral del ser humano. Una educación integral con formación *multilateral* Machado (1989), *o sea*: una educación que capacite intelectualmente el educando para actuar como ciudadano, sujeto político, activo en la práctica de derechos y deberes, desde una ética de respeto hacia el otro, la naturaleza, la diversidad cultural y con un dominio técnico y científico que lo habilite como ciudadano productivo y para una vida social e individual digna. La educación integral se opone a la educación unilateral. Ésta forma un sujeto limitado a unos objetivos estrictos, a la sumisión, a la falta de comprensión de los mecanismos de funcionamiento del conjunto social, de las relaciones de poder, de apropiación del trabajo (Machado,1989) y del sentido de los logros de la ciencia y de la tecnología para su constitución como ciudadano de plenos derechos.

En la EM, formar el educando para el mundo del trabajo significa ponerle al alcance la elaboración de su proyecto de vida, garantizarle vivencias y conocimientos sobre el mundo del trabajo, capacitarlo para la acción y la interacción con la ciencia, la cultura, la tecnología, la economía y la sociedad política. El dominio de la ciencia, de la técnica, de la cultura, de la comprensión de las relaciones que orientan el funcionamiento del edificio social Kuenzer (2002), la constitución de los poderes y de la apropiación del producto del trabajo humano son las bases del enunciado de una educación politécnica

Los nexos de la educación con la vida real resultantes de la concepción de la educación politécnica (Nosella,1992) implican una postura epistemológica que rompe con la prácticas pedagógicas ritualizadas, que fragmentan el pensar y el

hacer, la teoría y la práctica, ocultando al estudiante los fundamentos científicos, o sea, los conocimientos agregados a los aparatos y a los instrumentos tecnológicos. La articulación del pensar y el hacer, de la teoría y de la práctica, de la ciencia y de la tecnología no reduce el sujeto productivo a mero ejecutor de una tecnología de fundamentos ocultados, sino lo coloca en la posibilidad de la comprensión de los fenómenos en su totalidad, más allá de su percepción fragmentada. Se trata de la formación de un sujeto capaz de comprender las relaciones de las partes con el todo, del todo con las partes. Comprender las relaciones de las partes con el todo significa también percibir que la tecnología, los artefactos de la producción, las máquinas, (Saviani,1994) no son nada más que la ciencia en su forma materializada. Esto significa que conocer estas relaciones, en sus diferentes niveles y posibilidades, es un derecho que la educación no puede substraer a los educandos. Quiere decir, que en el ámbito de las transformaciones que caracterizan el mundo del trabajo en el siglo XXI, el pasaje del trabajo *rígido* al trabajo *flexible* (Kuenzer,2007), es necesaria la formación de un trabajador apto a las exigencias para la inserción en el proceso productivo, más específicamente con la apropiación crítica sobre las nuevas características del uso predatorio de la fuerza de trabajo y de la destrucción de los derechos conquistados por los trabajadores en los procesos de lucha (Frigotto,1988).

A partir de los fundamentos epistemológicos que comprenden la relación dialéctica entre las partes y el todo, la reforma curricular situó el desafío de la organización de la enseñanza enfocada hacia las acciones pedagógicas centradas en la búsqueda de la interdisciplinariedad, donde se establezca el diálogo entre campos o disciplinas de la misma área o, en una práctica más avanzada, entre las cuatro áreas del conocimiento. En la visión de los fenómenos como totalidad reside el supuesto que, de forma aislada, ningún campo de conocimiento es por si solo capaz de descodificar la esencia de una manifestación fenomenológica (Kosik,2002). De esta forma, comprender la vida, desvelar los desafíos para el formateo de los contornos de un proyecto de vida exige una educación capaz de abastecer a nuestras juventudes en la EM, Silva (2013), un conocimiento que se sitúe más allá de los fragmentos limitados de un aprendizaje aprisionado en los nichos de las disciplinas.

Aunque esto no signifique la abolición de las disciplinas, sino reconocer sus límites en la producción de conocimiento, situándolas así en diálogo, en interacción, en acción colectiva para desvelar los fenómenos programados como objeto de estudio.

Tomando el conocimiento como proceso mutante, en movimiento permanente de

transformación, no sería coherente una práctica pedagógica repetidora de lo conocido. La formación humana es la antítesis de la repetición. La repetición y la estandarización son elementos extraños a la esencia del ser humano. Repetición, estandarización y entrenamiento, cuando substituyen la formación integral, esterilizan la creatividad y reducen el ser humano a la pasividad y a la unilateralidad. Para la superación de los programas de enseñanza de-contextualizados, sin un nexo con la vida de las juventudes, donde el conocimiento se confunde con la transmisión de informaciones y conceptos abstractos, se eligió la búsqueda como práctica pedagógica inherente a las actividades curriculares. La cultura de la investigación, de la curiosidad crítica, pasa a ser una posibilidad concreta. El currículo propone una enseñanza donde el sujeto aprendiz puede construir el conocimiento a partir de su investigación, integrado a la proposición investigadora de los educadores que encaminan las prácticas de la enseñanza como acciones donde aprender significa producir nuevas comprensiones del mundo en las diferentes áreas del conocimiento.

Para volver viable la investigación fue garantizado el aumento del tempo de permanencia del educando en la escuela. El aumento de doscientas horas fue destinado al SI, donde los educandos reciben orientaciones sobre la investigación, deciden sus proyectos y ponen en común sus resultados. El SI es una especie de crisol donde convergen los desarrollos investigadores desencadenados por los objetos de estudio de las áreas de conocimiento. No se trata de una disciplina, sino de un espacio de orientación para el uso de las herramientas necesarias para la elaboración y la ejecución de los proyectos de investigación. La socialización de los resultados refuerza las percepciones de conocimiento como construcción de cada sujeto y de los contenidos programáticos tradicionales como posibles informaciones o herramientas conceptuales para la producción de conocimiento, enfocada siempre como una nueva y más compleja comprensión de la realidad.

Este enfoque del currículo y del conocimiento toca también el concepto de evaluación como medida, como producto. La evaluación selectiva y clasificadora, centrada en el producto está vinculada con la concepción del conocimiento como repetición, transmisión. Al mismo tiempo configura la transposición de la organización de la fábrica en la organización curricular (Laval,2004). La organización de la escuela, tal y como la conocemos, imita y reproduce de forma acrítica la organización de la fábrica *taylorista-fordista* predominante en el siglo pasado (Taylor,1957). Con las transformaciones científicas y tecnológicas en el ámbito del neoliberalismo se está materializando la tentativa de imponer en la

educación la ideología del mercado como base de la formación (Azevedo,2007) [5].

Según Silva (2002), el primer trabajo sobre el currículo – *The Curriculum*– fue publicado por Bobbitt, en 1918, en Estados Unidos. En la visión de Bobbitt la escuela debería organizar sus objetivos y establecer métodos para medir los resultados, como en las empresas. La eficiencia de la enseñanza debería estar vinculada al aprendizaje de las habilidades necesarias al trabajo en la fábrica. La asociación del currículo a la organización industrial clásica se encuentra encubierta y poco explicitada, así que se vuelve obscura la complicidad del currículo con la organización industrial. Es necesario puntualizar que el parámetro organizativo de la escuela convencional es la organización científica del trabajo, el management, los procesos de training desarrollados desde el comienzo del siglo pasado en las fábricas para super -aprovechar la energía humana en la producción de rentabilidad, de estandarización y del control de cada parcela de trabajo en el proceso productivo.

Sin embargo, estos métodos de evaluación cuantitativos, con medición de productos, que subordinan todo el proceso de la enseñanza a la aplicación de test, muy utilizados por las concepciones tecnicistas de la educación, fueron recientemente revitalizadas y presentadas como soluciones educativas en las escuelas americanas (Ravitch,2011) [6]. Mientras tanto, el fracaso de la experiencia americana revela la incompatibilidad de esta concepción con las prácticas pedagógicas necesarias a garantizar la educación como derecho, como formación humana integral. Su presupuesto es la exclusión de los que no se encuadran en la estandarización. Como alternativa a la evaluación selectiva, clasificadora y excluyente, la Reforma de la EM RS, basada en la educación integral, trabajó con el concepto de evaluación emancipadora. En esta visión la evaluación es parte de toda la acción pedagógica, inherente al acto de enseñar. Considera el sujeto como el parámetro de si mismo y el acto de evaluar tiene como objetivo la producción de elementos para la reacción pedagógica del educador para estimular el éxito del aprendiz. Se trata de producir oportunidades permanentes que desafíen y motiven el educando para construir su proceso de conocimiento de forma acumulativa.

En esta acción pedagógica evaluar no es medir, ya que no existe ninguna prueba científica que compruebe la posibilidad de medir el conocimiento. Sin embargo, los procesos del conocer, el desarrollo cognitivo del educando puede ser descrito, teorizado y tratado pedagógicamente por el colectivo de educadores (Azevedo y Reis, 2013; 2014). Esta práctica de evaluación colectiva, de auto-evaluación, enunciada a través de criterios descriptivos, se constituye en un importante

aprendizaje, aunque polémico, crítico y difícil, ya que demanda un nuevo paradigma conceptual para las prácticas de la evaluación. Educadores, educandos y padres viven los dilemas y las contradicciones inherentes a la transición de la tradición selectiva hacia el compromiso emancipador.

Los conflictos conceptuales y los desafíos operativos

La propuesta de cambio en la Enseñanza Media fue profunda y compleja. Todo cambio genera un comportamiento inercial, traducido en la resistencia individual o colectiva que aparece en discursos diversificados. En el caso del RS la discusión extrapoló la REE-RS: el debate llegó a diferentes sectores del gobierno, en las universidades, en el sindicato, en los medios de comunicación y movilizó las comunidades escolares.

Las posiciones tuvieron connotaciones distintas: el sindicato y algunas agrupaciones políticas intentaron radicar junto a los estudiantes la idea de que la Reforma era una gran colusión con los empresarios para “la formación de mano de obra barata”. La autodenominada “izquierda radical” se alineó con los conservadores en defensa de una EM subordinada a lo superficial y a las evaluaciones cuantitativas y excluyentes, llegando a defender la discriminación espacial en la escuela para los alumnos con un aprendizaje insatisfactorio. Algunos sectores de la academia, que no podían discrepar del mérito, ya que los cambios fueron avalados por muchas de sus contribuciones teóricas y en el diagnóstico incuestionable sobre la crisis del EM, levantaron otras objeciones, como: es una Reforma precipitada; se debería plantear una fase piloto; la politécnica es una utopía, no se puede realizar en un contexto capitalista; la interdisciplinariedad no es llevada a cabo ni en las facultades de educación, no es factible; los profesores no son preparados. En las escuelas la resistencia, en general, no se expresó en argumentos conceptuales, sino en una alegada imposibilidad de cambiar ya que no fueron superadas las carencias de la estructura material y la falta de medios para alterar las prácticas pedagógicas. El bando conservador, muchas veces, se confunde con aquellos que no quieren gastar sus energías para cambiar el automatismo repetitivo de sus prácticas pedagógicas. Esto les permite el confort de no tener que cuestionar y alterar sus acciones didácticas legitimadas e incorporadas por la cultura escolar tradicional. Pero el argumento transversal a casi todas las críticas fue la falta de discusión. El argumento de la “falta de discusión” es un recurso utilizado tradicionalmente por quien no quiere discutir por discrepar de lo que está en la mesa. Esto se delineó de forma evidente en diciembre 2011, cuando el sindicato tentó de impedir la entrada

de quinientos delegados en el recinto donde se organizó la Conferencia Estatal de la Enseñanza Media. Profesores, delegados a la Conferencias elegidos por las escuelas, fueron agredidos por militantes sindicales y el Cuaderno Pedagógico con la propuesta de la Reforma de la EM fue quemado por los dirigentes sindicales en el medio de la calle.

En mayo de 2011, la Seduc -RS lanzó una propuesta para una discusión acompañada por una metodología de participación dirigida a toda la comunidad escolar: padres, alumnos, profesores y funcionarios no docentes. En el plano interno la discusión fue organizada en etapas: discusión en las escuelas, junio – septiembre; conferencias municipales en los municipios con representación de las comunidades escolares, octubre – noviembre; conferencias regionales con representación de los municipios en las Coordinadoras Regionales, noviembre; conferencias ínter-regionales con delegados de las escuelas de la EM y Coordinadoras de Educación [7] de las regiones próximas, diciembre; Conferencia estatal con delegados de todo el Estado, escogidos en el proceso de las conferencias, diciembre 2011.

La conferencia inició con mucha polémica y en un clima de tensión derivado por los conflictos provocados por la acción sindical. Sin embargo, el proceso de debate fue establecido y la Conferencia acumuló lo suficiente para que la discusión fluyera, construyendo consenso y acogiendo los puntos principales de la propuesta por aclamación. Es importante registrar la participación destacada de los educandos. Entonces fueron establecidas las vías para los nuevos estatutos y los elementos que deberían resultar en el documento orientador.

Quedó establecido que la enseñanza media quedara organizada en las siguientes modalidades: la Enseñanza Media Convencional pasó a ser denominada Enseñanza Media Politécnica, no orientada hacia la profesionalización; La Educación Profesional Técnica Integrada a la EM y el Curso Normal, formación de profesores de nivel medio. La Conferencia aprobó también la implementación gradual de la Reforma: comienzo de los primeros años en 2012; segundos años en 2013; y terceros años en 2014. Durante las etapas la Seduc -RS organizó un intenso programa de formación en servicio, con cursos específicos para directores de escuelas, coordinadores pedagógicos y profesores de las diferentes áreas. Se multiplicaron los foros de discusión con la participación de investigadores del área de Educación y Trabajo. En 2011 la discusión ganó la sociedad *gaucha*(así se llaman los habitantes de RS) con una gran repercusión en los medios y en los sectores interesados a la educación. Aunque sin la participación de los que lamentaban la falta de discusión. El intenso debate de 2011 definió con claridad *que hacer y porqué* hacer, pero la

Reforma de la EM precisaba construir todavía los caminos para tener la claridad necesaria de *cómo hacer*, o sea, el *modus* operativo de la interdisciplinariedad, del funcionamiento del Seminario Integrado, SI, de la investigación, de la evaluación emancipadora y de la comprensión del concepto de politécnica. A pesar de los avances significativos, estas limitaciones no fueron superadas con la extensión necesaria y deseable.

Las dificultades de una práctica pedagógica interdisciplinaria fueron determinadas, en buena parte, por una discusión a un nivel demasiado abstracto que termina por perder de vista su presupuesto elemental. O sea, que la realidad es interdisciplinaria, que un fenómeno solo puede ser decodificado en su totalidad con las herramientas de varios campos de conocimiento. Esto implica también la necesidad de una organización colectiva del trabajo, de una re-organización de los métodos y de los tiempos de las acciones pedagógicas.

Más allá de la concepción, de la discusión teórica de la interdisciplinariedad en el plano abstracto, es necesario volver viable el trabajo colectivo, demostrando objetivamente a través de ejemplos de actividades prácticas. Como es posible planear y ejecutar un programa de enseñanza de forma colectiva. O cómo articular los campos de conocimiento, organizando planes de estudio donde el mismo objeto investigado sea desvelado por las miradas de los diferentes campos que integran el área de conocimiento. Para esto es posible pensar el conocimiento como red, trabajar con los Temas Generadores de Freire (1994), Complejo Temático [8], (Pistrak,1981). Proyectos, o alternativas que posibiliten aproximar los campos de conocimiento estableciendo objetos comunes para construir conocimiento. Más allá de demostrar lo operativo, era necesario aproximar los profesores a los espacios institucionalizados en el interior de la escuela. Por ejemplo, creando horarios más amplios y concentrados para el trabajo con los alumnos en la clase, volviendo viable la organización de los horarios de las áreas en la continuidad, en el mismo día de la semana. Al mismo tiempo era necesario instituir la cultura de un uso adecuado y ético de la hora de actividad, asegurando la planificación del tiempo de estudio en la escuela, sea individual o colectivo, por área de estudio, colectivo de la escuela o en otras formas posibles y necesarias. Esas nuevas acciones y formas de organización orientaron el trabajo en la REE-RS e integraron los programas de formación en el proceso de cambio, aunque con diferentes grados de adhesión, profundización y eficiencia.

El trabajo interdisciplinario de las áreas de conocimiento se desarrolló en el SI, o sea, fue planteado que la investigación de los alumnos pudiese emerger desde los

objetos de estudio realizados en el desarrollo normal de los programas de estudio de cada área. Es en los objetos de estudio de las áreas que ocurrieron los desarrollos de “sus tecnologías”, apuntando ya a la sensibilización para el conocimiento del mundo del trabajo. Por ejemplo y de forma preferencial, para un educando, el estudio de un fenómeno químico es referido a un objeto de estudio en el área de Ciencias Naturales. Aunque esta vía no puede ser absoluta, como la única forma posible, sería la deseable para establecer los vínculos presupuestos entre las áreas y la investigación, creando los significados del quehacer cotidiano en el aula y relativos a cada área o campo de conocimiento. EL SI no puede ser tratado como una disciplina, ni puede ser administrado solo por un profesor, excepto en los momentos de aprendizaje general sobre las metodologías para construir los proyectos de investigación. Es necesario que los alumnos tengan informaciones y orientaciones generales sobre la investigación: aprendiendo a hacer un proyecto de investigación con sus componentes esenciales; justificando la elección del tema; delimitando el campo de la investigación; conociendo las técnicas de recogida de datos; definiendo la formulación de la pregunta para constituir el problema de la investigación; aprendiendo a analizar los datos y desarrollar saberes para expresar de forma escrita los resultados. Es también importante no perder de vista nunca que de los objetivos centrales del SI es crear las condiciones que contribuyan, para el educando, a la creación de su proyecto de vida y de su identidad con los sectores del mundo del trabajo. EL SI tiene que ser flexible en su funcionamiento, o sea, que existen momentos con informaciones generales gestionados por un profesor, y en otros momentos los alumnos podrán estar todos juntos, socializando y problematizando sus investigaciones con los profesores de todas las áreas, otros con una orientación individual con un profesor, y otros más en los que los alumnos están reunidos conforme a las áreas de conocimiento de sus proyectos y orientados por los profesores de las áreas correspondientes. La indicación fue iniciar la investigación en el primer año con simplicidad, cuando el alumno puede experimentar caminos, ejercitar la elección, hacer varios ejercicios de investigación. Sin embargo, los alumnos fueron orientados a buscar, a partir del segundo año de EM, un tema que fuese, preferentemente, definitivo y que se transformara en un informe final al tercer año. Los profesores deberían orientar los alumnos en la elección del tema para la investigación para que no hubiera, por ejemplo, una concentración en determinadas áreas y ausencia en otras. El resultado más importante que se buscaba era el desarrollo de una cultura de investigación. Una práctica pedagógica que no concibiera más la enseñanza sin investigación, sin construcción de nuevas percepciones de la realidad.

Otra cuestión importante fue el debate de la evaluación. Era necesario transformar las concepciones tradicionales profundizando el debate teórico, pero para eso era importante ayudar a los profesores con una orientación precisa. Se trataba de afirmar la posición contraria a la promoción automática y contraponer a la suspensión no la aprobación automática, sino el aprendizaje. La idea generosa de defender el derecho al aprendizaje para todos no puede ser confundida con la ausencia de evaluación y la promoción automática. Es también necesario no confundir los instrumentos de evaluación con la concepción de la evaluación. La evaluación emancipadora no prescinde de los instrumentos de evaluación tradicionales de la escuela. Lo que es importante es que la evaluación no sea un momento decisivo para seleccionar, clasificar y excluir. Tanto en las formas objetivas como en las disertadoras son instrumentos válidos y necesarios para que sus resultados sean tomados como información para el aprendizaje del alumno para orientar la reacción pedagógica del profesor y de la escuela.

Fueron establecidas metas de avances del aprendizaje, incorporando en estas metas la mejoría de los espacios, la introducción de nuevas tecnologías, materiales pedagógicos y valorización profesional. Fue necesario cuestionar y auxiliar las escuelas sobre la gestión adecuada del volumen creciente de los recursos que recibirían, tanto del Estado como de la Unión. Fue necesario formular un parámetro de exigencias alrededor de las metas, estableciendo relaciones con una mejora de los medios, tales como: política de formación permanente y en servicio hecha por la Seduc; introducción de nuevas tecnologías y el Pacto nacional por el Fortalecimiento de la Enseñanza Media, en asociación con el Ministerio de Educación y las universidades públicas. Al mismo tiempo la Seduc buscó generalizar, cuando fue posible, la cooperación con las universidades conformemente a las experiencia del Proyecto Macro Misiones [9] y muchas otras que se realizaron.

Una síntesis de los avances y los desafíos

En la narrativa de la Seduc había dos factores principales que justificaban la necesidad de la reforma de la EM. El primero, la traducción, por parte de la LDB, del precepto de la Constitución del 1988 que estableció la educación como derecho. La Educación es un derecho y no un producto del mercado a disposición de quienes puedan comprarlo. Desde entonces un conjunto de normativas, opiniones, re-definieron las antiguas formas de la organización de los sistemas y las nuevas concepciones de la Educación fueron absorbidas en el aparato jurídico. Muchas de

ellas como el producto de conquista de luchas sociales. El segundo, es la crisis de identidad de la EM y el proceso perverso de la exclusión llevado a cabo por el fracaso escolar. En media, un tercio de los estudiantes se ven excluidos de la EM en un escenario que se viene repitiendo desde décadas. La exclusión se volvió en una pérdida irreparable de un potencial humano desperdiciado por y para la sociedad. Son cerebros no aprovechados socialmente, personas que no alcanzan la dignidad y los elementos básicos de la ciudadanía. Pero, más allá de eso, el coste material es pagado por la sociedad. Los recursos invertidos, las estructuras sostenidas por los recursos públicos no obtienen un retorno deseable. En el 2012, con el "coste alumno" de la EM en RS de 4.939,70 R$, el desperdicio de recursos financieros por el fracaso escolar (suspendidos: 60.307 y abandono: 39.894) de la EM de REE-RS totalizó los 494.962.879,70 R$. En 2011, el total había sido aún mayor: 548.842.485,75 R$, sumando suspendidos (76.555) y abandono (39.314), con un coste alumno de 4.736,75 R$.

Esta realidad solo podrá ser superada con cambios profundos en la organización curricular y con la absorción de nuevas contribuciones que puedan actualizar la escuela para nuestros tiempos y para la diversidad de nuestras juventudes. Luego del diagnóstico de la situación de la EM de RS se gestó la propuesta de cambio, provocando un gran debate en diferentes sectores de la sociedad. La EM Politécnica englobó los esfuerzos para la búsqueda de una formación integral. La institución de la investigación posibilitó al estudiante la búsqueda y el descubrimiento de nuevas realidades, nuevos sectores de la sociedad. La aplicación de los conceptos como herramientas de los diferentes campos de conocimiento permitió al estudiante comenzar a incubar los contornos de su proyecto de vida. Es así estimulado a aprender más y el proyecto educativo adquiere significado.

Los profesores que no tuvieron una formación relacionada con la investigación, que vivieron y aprendieron a visualizar con naturalidad la dicótoma enseñanza-investigación, fueron desafiados a volverse investigadores. Los pioneros percibieron luego los resultados positivos con sus alumnos. La avalancha de investigaciones presentadas en encuentros científicos, ferias y otros espacios aumentaron la autoestima de educadores y educandos. El orgullo de poder presentar su trabajo en público, de hacer oír su voz, de ser sujeto de su mismo aprendizaje, de poder viajar a otras ciudades, otros estados y otros países, volvió a definir la ambición y el deseo de ser más, de conquistar otros espacios a través del conocimiento. Los primeros éxitos funcionaron también como demostración para motivar a los compañeros. A pesar de la persistencia de las dificultades, de las resistencias, de

las opiniones críticas, en el tercer año de la reforma el debate se calificó. La cuestión dominante, en la gran parte de las escuelas, ya no era *porqué hacer*, sino cómo *hacer mejor.* La mejora de los procesos y de los resultados pasaron a estimular la acogida y la profundización de los cambios.

La re-estructuración curricular afirmó la politécnica como la búsqueda de una educación integral, de una formación humana integral conectada con el trabajo como principio educativo. Una formación que articula y estimula las potencialidades de todas las dimensiones del ser humano, habilitándole a responder a los desafíos de la vida, en el ámbito de la ciencia, de la técnica, de la producción de la existencia y de la convivencia ciudadana. La cuestión levantada por algunos, que la politécnica es una utopía o que solo podría ser realizada en una sociedad socialista no considera que la democracia y la ciudadanía plena también son elementos que cargan grandes contradicciones con la sociedad capitalista World,2013). Esto no quita estímulos a la marcha hacia la democracia y a la conquista de la plena ciudadanía.

Otra situación importante que emergió, a través de las preguntas creadas por la Reforma de la EM RS, fue la relación de la Red Pública con las universidades. Se produjo un esfuerzo mutuo de aproximación entre la Red Pública y las universidades. Sin embargo, este proceso no se realizó sin tensiones. Uno de los puntos de tensiones fue la fragilidad de una cultura del estudio y de un ambiente que naturalizase el comportamiento crítico al interior del sistema de la educación básica. En el sentido contrario, hay determinados sectores de la academia que desarrollaron una cultura crítica tan radical que inhibe sus posibilidades de contribuir a la implementación efectiva de una política pública. Sea por una comprensión limitada y condicionada por una visión sindical economicista, sea por la cultura de radicalizar la crítica, sin necesidad de contrapunto. O sea, un discurso crítico restringido a los mismos a lo largo del tiempo. Esta parcialidad académica tiene dificultades a la hora de contribuir a *hacer*. Entiende que el compromiso efectivo con una política pública puede manchar sus principios y que su función se limita al campo de la crítica. Cualquier otro paso correría el riesgo de una asociación no deseable con el Estado o con el gobierno.

A pesar del descubrimiento de estas contradicciones, la relación del sistema público estatal de la educación y las universidades avanzó en un intercambio rico de conocimientos y experiencias, fortaleciendo la formación continua y al servicio de los educadores. Esta nueva relación tuvo un impacto en la propia estructura formativa de las universidades.

La nueva estructura curricular pide un perfil del educador que requiere la re-formulación de los cursos de formación inicial de los educadores. Los modelos tradicionales de licenciaturas disciplinarias ya no responden a las exigencias determinadas por los cambios curriculares en curso en la red estatal. La nueva realidad ya aparece de forma concreta en los concursos públicos para el ingreso en las carreras, cuando la selección está hecha con base en las áreas de conocimientos, poniendo en segundo plano las disciplinas. Frente a este nuevo desafío algunas universidades se movilizaron para la creación de licenciaturas interdisciplinarias, paso necesario para compatibilizar la formación inicial con la tendencia actual a estructurar los currículos de la Educación Básica más allá de los fragmentos disciplinarios.

Finalmente, es necesario destacar los primeros resultados positivos de la reforma de la EM. En 2012, los índices de suspensión en los primeros años cayeron del 31,1% al 23,7%. Aunque la reforma había iniciado por los primeros años, el debate y el inicio de las nuevas prácticas contaminaron el conjunto de la EM con la reducción de los índices de suspensión del 22,3% en 2011, al 17,9% en 2012.

Todavía más estimulantes son los resultados de 2013 cuando la reforma alcanzó también los segundos años. La suspensión disminuyó al 16,4% en la EM y hubo una bajada de un 1,7% en el abandono. La disminución del abandono y de la suspensión es el resultado de la movilización de educadores y educandos en el proceso de la reforma de la EM. En 2014 se cierra el primer ciclo de cambios, ya que los primeros años que iniciaron en 2012 con el nuevo currículo concluyen la EM. El alargamiento del tiempo de la experiencia, el refuerzo representado por la adhesión al Pacto por la Mejora de la Enseñanza media, profundizaron los cambios a través de la continua mejora de la calidad, desencadenando un proceso de mejora en todos los indicadores que evalúan la educación. La curva descendiente de la educación del RS, continua desde los años ’70, se rompió por la primera vez. En 2012 se inició una curva ascendiente con una mejora en todos los índices. Mientras tanto, la curva descendiente volvió a establecerse con el desmontaje del proceso llevado a cabo por el gobierno conservador que asumió el poder en 2015, cuadro agravado por la crisis nacional. En el momento de finalizar este articulo vivemos en una situación política nacional de retorno a las políticas regresivas que producen una pérdida de derechos, transferencia de las cargas de la crisis hacia los sectores sociales más frágiles. En el caso de la EM, Kuenzer (2017), se opera una contra reforma que busca someter la enseñanza y las juventudes a las necesidades del mercado de trabajo, imponiendo una educación compatible con la flexibilización y la

precarización de las relaciones de trabajo en detrimento de la educación integral. La educación es invadida por las teorías y los métodos empresariales, por la lógica mercantilista.

Bibliografía

AZEVEDO, J. C. *Reconversão Cultural da Escola:Mercoescola e Escola Cidadã*. Porto Alegre: Editora Sulina e Editora Universitária Metodista IPA, 2007.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas (orgs). Tarcísio. *Reestruturação do Ensino Médio : pressupostos teóricos e desafios da prática.* São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2013.

_____ (orgs). *O Ensino Médio e os desafios da experiência*: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). ***Constituição da República Federativa do Brasil*.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em : 02 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Disponível em : < http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf>. Acesso em : 13 maio. 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.*22ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FRIGGOTO, G. Estruturas e sujeitos: os fundamentos da relação entre trabalho e educação. In: SAVIANI,D; SANFELICE, J; LOMBARDI,J. C. (orgs) *Capitalismo, Trabalho e educação.*3 ed. Campinas: Autores Associados,1988. P. 61-74.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução Célia Neves e Alderico Toribio.7ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. *Da dualidade assumida a dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.* Educação e Sociedade, Campinas vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

_____, A. Z. *Ensino de 2º Grau, o trabalho como princípio educativo*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1992.

_____ A. Z. Trabalho e escola : a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. In Dossiê da reforma do ensino Médio. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017,

LAVAL, Christian . *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.* Londrina PR: Editora Planta, 2004.

MACHADO, L. S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo, Cortez, 1989.

MANACORDA, M. A. *O Princípio educativo em Gramsci.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

NOSELLA, P. *A Escola de Gramsci.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PARO, Vitor H. *Qualidade do ensino : a contribuição dos pais.* São Paulo: Xamão, 2000.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho.* Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.* Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011

SAVIANI,D.O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al(org). *Tecnologia , trabalho e educação.* Petrópolis : Vozes, 1994.

_____ D. *Sobre a concepção de politecnia.* Rio de Janeiro: Fio Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação*

*Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014.*Seduc-RS: Porto Alegre, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento de Planejamento – Deplan. Divisão de Pesquisa e Avaliação Institucional – DPAI **.** *Censo Escolar Estadual (1975-2013). Planilha série histórica, 1975-2013, taxas de abandono, repetência e aprovação no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.* Seduc -RS: Porto Alegre, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade : uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Juventudes e Ensino Médio : possibilidades diante das novas DCN.* In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs). Reestruturação do Ensino Médio : pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2013, p. 65-80.

TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica.* Tradução Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1957.

WOOD, Hellen. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.* São Paulo: Boitempo, 2003.

Notas

[1] Profesor, doctor en Educación por la Universidad de São Paulo, docente en el Programa de Master en Educación e Inclusión del Centro Universitario Metodista IPA, miembro de los grupos de investigación en Educación e Inclusión, IPA, y Educación y Trabajo, Universidad Federal del Paraná. Fue Secretario de Estado de la educación RS, administración 2011-2014.

[2] En Brasil la legislación determina las competencias educacionales de las unidades federativas y otorga a los estrado la responsabilidad por la oferta de la EM pública y gratuita, de los 15 a los 17 años.

[3] En la temporada 2011-2014 la RE-RS tenía alrededor de un millón de alumnos, 2570 escuelas, con aproximadamente 400000 matriculados en la EM.

[4] El concepto de Educación básica en la legislación brasileña corresponde a la

temporada de la enseñanza obligatoria, desde los cuatro a los 17 años.

[5] El concepto de Mercoescuela se refiere a la introducción de los preceptos y los métodos empresariales en la educación. El objetivo de esta visión es la formación de personas con una mentalidad mercantil, ideológicamente convencidos de los valores inherentes a la competición y a la necesidad de derrotar el otro para alcanzar objetivos y metas establecidas.

[6] Diane Ravitch es investigadora de la Universidad de Nueva York. Fue Secretaria Nacional Asistente de la Educación del gobierno H.W. Bush. A pesar de tener un historial que la identifica con la escuela pública se conoció por la idea de implementar los métodos y los principios del mercado en la Educación, incluyendo tests, privatizaciones, remuneraciones por el empeño y otras. Hizo auto-crítica y demuestra en su libro (Ravitch,2011) porqué el modelo empresarial y la ideología no sirve a la educación.

[7] La Secretaría de Estado de la Educación del Rio Grande do Sul cuenta con 30 Coordinadoras Regionales de Educación que atienden localmente las demandas de las escuelas de la REE-RS.

[8] El tema generador es una contribución de Freire (1994) donde la enseñanza se desarrolla a partir de un tema significativo y problematizador de la realidad y de la situación de vida del educando. El Complejo temático se basa en la concepción de Pistrak (1981), éste entendía que el papel de la escuela era de trabajar las realidad social de forma crítica y donde los temas estudiados deben estar articulados entre sí y con la realidad macro social. El complejo temático fue desarrollado en los años ’90 en la red municipal de Porto Alegre. En esta experiencia fue adoptada la investigación socio-antropológica para captar los fenómenos más significativos por la comunidad. A partir de la selección del fenómeno se organizan las palabras y los conceptos correspondientes, articulados con los contenidos de los campos de conocimiento. De esta forma la enseñanza está organizada de forma participativa y con contenidos significativos del contexto social.

[9] Se trata de un proyecto de cooperación de las IES comunitarias y publicas que actúan en la región noroeste de RS junto con la SEDUC para ofrecer, a largo plazo, la formación continuada a los profesores de la REE-RS, abrazando diferentes temas, etapas y modalidades de la educación Básica. La Seduc realizó, en la temporada, una intensa asociación con las universidades de RS volviendo viable un proceso de movilización de los educadores para la formación permanente y en servicio.

“Aprendizaje biográfico” y “biograficidad”. Reflexiones para una idea y una práctica pedagógicas en la formación de personas adultas

Bettina Dausien

Traducción: Francesc J. Hernàndez

Para Peter Alheit

“Trabajo biográfico”, “aprendizaje biográfico” o “competencia biográfica” son conceptos que son empleados con una naturalidad creciente en la formación de personas adultas. Aunque la idea de un aprendizaje biográfico se remonta a los años 70, mantiene una nueva popularidad y una plausibilidad ostensible en relación a los actuales diagnósticos de la época y a los discursos de la política educativa (con la consigna: “aprendizaje a lo largo de la vida). A consecuencia de la “individualización” y del “pluralismo”, según las figuras argumentativas habituales, ya no habría ninguna “biografía normal”, por lo que tampoco la idea de una biografía normal serviría más como orientación para los proyectos y planes vitales. En lugar de eso, ahora se plantearían “identidades-*patchwork*” [identidades-almazuela] o “biografías-bricolaje”, que serían producidas y reflexionadas activamente por los individuos y que deberían adaptarse una y otra vez a todos los cambios de la vida moderna. Una formación profesional no aguantará, tal vez, toda la biografía laboral, por lo que será necesario reciclarse o formarse de nuevo y, como consecuencia, aprender ante todo el aprendizaje mismo. Por otra parte, la exigencia de “aprender a lo largo de la vida” no finaliza con la vida laboral, sino que se convierte en una tarea y en una posible institución con sentido también en las edades posteriores de la vida e incluso más allá de la vida media de la gente. Las decisiones sobre, por ejemplo, la forma de la vivienda o el ingreso en una residencia de ancianos son pensadas en las nuevas concepciones de la orientación como transiciones biográficas que deben ser reflexionadas y elaboradas por el sujeto implicado, pero también por los parientes cercanos o por los profesionales, con el trasfondo de la vida vivida. También el manejo de la necesidad del cuidado, de la enfermedad o, incluso, de la muerte son reclamados cada vez más como rendimientos “biográficos” e interpretados de esta manera (de forma subsidiaria) en el ámbito de la acción profesional.

La idea nuclear de todos estos argumentos es, dicho brevemente, la siguiente: las transiciones en el curso de la vida son percibidas cada vez más como demandas, cuya superación exige un complejo proceso de aprendizaje biográfico. Las decisiones biográficas y su interpretación ya no están determinadas por medio de directrices institucionales. Estas, con todo, de ninguna manera han desaparecido, sino que, todo lo contrario, se han incrementado y diversificado considerablemente. La decisión entre varios caminos y las posibilidades de orientación son puestas cada vez más en manos de los individuos. De ellos se espera socialmente [1] que emprendan acciones que reorienten sus vidas a la luz de opciones que la mayoría de las veces solo contemplan parcialmente y que tienen consecuencias menos previsibles. De esta manera se exige a los sujetos una especie de reflexión duradera sobre su biografía e identidad social. [2]

Para poder satisfacer unas exigencias de este tipo, los individuos necesitan, según dice la argumentación pedagógica, una serie de capacidades, que también han sido caracterizadas como “competencias clave”. Estas se refieren más a una apropiación reflexiva y a una asimilación autónoma que a contenidos de aprendizaje o modelos de interpretación determinados, que han sido históricamente variables y siempre difícilmente previsibles.

Como una de las “metacompetencias” así descritas se menciona la capacidad para la autorreflexión biográfica y el aprendizaje biográfico, frecuentemente con referencia al concepto acuñado por Peter Alheit de “biograficidad” (cf. Alheit 1995, 2003). “Biograficidad significa que podemos replantearnos, una y otra vez, nuestra vida en los contextos en los que nosotros pasamos (debemos pasar) la vida, y que experimentamos estos contextos por su parte como «formables» y configurables.” (Alheit 2003: 16)

La idea de configurar mediante el “trabajo biográfico” no solo el propio proceso de aprendizaje, sino también el contexto social en el que se ubica la vida y el aprendizaje propios posee relevancia para la formación de las personas adultas en un sentido diferente. No tiene que ver solo con la reivindicación de una formación política para crear posibilidades para la participación y la configuración común de una sociedad democrática, sino también con una comprensión de la formación general de personas adultas que apoye el desarrollo de las capacidades personales y los intereses formativos de los individuos, y esto ya en una distancia crítica respecto de la sociedad y su “lógica del aprovechamiento”. Finalmente, esta idea representa también para la formación continua con referencia profesional una perspectiva atractiva, ya que parece particularmente adecuada para reclamar la

responsabilidad individual esbozada al principio por el aprendizaje a lo largo de la vida y la producción y el mantenimiento de la "*employability*" [empleabilidad].

Respecto a esta idea de aprendizaje biográfico, que resulta atractiva según interpretaciones diversas y cambiantes, consideraremos a continuación, de forma más precisa, lo siguiente: después de unas notas sobre la historia del planteamiento en las ciencias de la educación (1), explicaremos la relación de la individualización y la socialidad en la concepción teórica del aprendizaje biográfico (2). A continuación discutiremos algunas posibilidades y límites de las diferentes variantes de la consideración del aprendizaje biográfico en la práctica de la formación de personas adultas (3). Nuestra contribución se cierra con algunas reflexiones breves sobre las condiciones generales del aprendizaje biográfico, entre la práctica formativa reflexiva y la orientación hacia la "autooptimización" (4).

1. Observaciones sobre el anclaje especializado de la idea del aprendizaje biográfico

Hace más de treinta años que apareció, con el título *Aus Geschichten lernen*[3], una colección de contribuciones que exponía las ideas fundamentales de una pedagogía orientada biográficamente. El volumen, editado por Dieter Baacke y Theodor Schulze por primera vez en 1979 y revisado en 1993, consideraba la idea de que se podría aprender desde las biografías, es decir, desde las "historias". Los procesos de aprendizaje se organizan primariamente en una conexión de sentido con la historia de vida, según Schulze (1993b), siguen la configuración de la formación de experiencias que son relevantes para la historia de vida y solo en un segundo momento siguen la lógica lineal de los curricula, con sus pasos y resultados de aprendizaje formalizados, construidos unos juntos a otros. Con el fin de "entender pedagógicamente" [4] la lógica significativa del aprendizaje biográfico y poder tomarla en consideración hay que seguir el rastro, tanto en la investigación como en la práctica educativa, de aquel "aprendizaje según la historia de vida".

Las reflexiones teóricas recogidas en el volumen de Baacke y Schulze sobre esta cuestión se nutrían de diferentes tradiciones intelectuales: psicoanálisis, fenomenología, pragmatismo e interaccionismo simbólico, planteamientos de la sociolingüística y de la hermenéutica textual, que jugaban un papel en el discurso de las ciencias de la educación y sociales de aquellos años. Hasta la fecha, el programa científico que persigue un concepto de aprendizaje fundamentado en la teoría biográfica (cf., por ejemplo, Schulze 1993a, b; 2005) se mueve en el discurso

de las ciencias generales de la educación. El concepto de aprendizaje según la historia de vida se ha desplegado allí ante el horizonte del “aprendizaje curricular” en el paradigma de la escuela. El aprendizaje se realiza, según este argumento, no de manera preferente en los currícula aplicados en la escuela, que, incluso, no determinan el aprendizaje. Este no es ningún “epifenómeno de la enseñanza”, tal como se supone en la visión distorsionada de la pedagogía, argumenta Schulze (1993a), sino que más bien se produciría, se facilitaría o también se bloquearía, en la conexión significativa de las historias de vida de las personas que aprenden.

Sin duda, el argumento es convincente. Aprender es siempre (también) parte de las experiencias biográficas de un sujeto. Hacer muchos ejercicios de matemáticas o aprender vocabulario pueden llegar a ser experiencias que marcan el período escolar y tendrán su lugar preciso en los recuerdos biográficos, pero los procesos de aprendizaje son más bien procesos más complejos, tales como el desarrollo de competencias profesionales o deportivas, de capacidades musicales o de una experiencia alcanzada en múltiples confrontaciones con los demás de cómo comportarse (o no) en determinadas situaciones sociales, todos estos son procesos, mejor dicho, resultados del aprendizaje biográfico.

Entre tanto, se encuentran en las ciencias de la educación una serie de planteamientos teóricos, conceptualizaciones sobre la educación y el aprendizaje, en este sentido, como un proceso biográfico (por ejemplo, Marotzki 1990; Koller 1999; Alheit 1993, 1995; Alheit; Dausien 2009) y también investigaciones empíricas (por ejemplo, Kade 1989; Kade; Seitter 1996; von Felden 2003; Schlüter 1999; Alheit et al. 2003). Los planteamientos y las investigaciones desembocaron en el establecimiento especializado de la investigación biográfica en las ciencias de la educación, que está anclada en muchas subdisciplinas y también en la formación de personas adultas. [5]

En este punto, los planteamientos biográficos han contribuido esencialmente al cambio “del paradigma de la mediación al de la apropiación” (cf. Kade 1989; Kade; SEITT 1996). En el trabajo educativo con personas adultas y en la reflexión científica sobre la edad adulta como espacio para procesos de aprendizaje (cf. Nittel 2006) resulta más fácil en comparación con el marco de la pedagogía escolar conocer y reconocer el “empeño” del aprendizaje biográfico. En particular, en las ideas de la orientación de los y las participantes y la orientación del mundo de vida (cf., de manera detallada, Dausien 2003), así como en las didácticas constructivistas, se insinúa el hecho de contemplar las personas adultas como “constructores y constructoras” de su propio proceso formativo (Alheit; Dausien 1996), capaces de

responder explícitamente como “expertos y expertas” de su historia de vida (cf. Behrens-Cobeta 1999). Por ello, la “comunicación biográfica” (Behrens-Cobeta; Reichling 1997) y los relatos de la historia de vida (Hof 1995) son medios que se han empleado, desde los años 80, de múltiples maneras en la formación de personas adultas. Fueron desarrollados y discutidos en primer lugar, de una manera muy interesante, en el ámbito de la formación política (por ejemplo, Buschmeyer et al. 1987), antes de que acabara dominando el discurso actual en torno a la “aprendizaje a lo largo de la vida”, la “*employability*” y la “competencia para cambiar” [6]. Los fundamentos de los planteamientos biográficos en la formación de personas adultas son, de forma más o menos explícita, concepciones teóricas y resultados de investigación de la investigación biográfica (cf. Alheit; Dausien 2006), que toman en consideración la relación del individuo y la sociedad de un modo específico.

2. Aprendizaje biográfico como reflexión individual de las experiencias sociales. Perfiles teóricos de la propuesta

Peter Alheit ha hecho contribuciones importantes para la clarificación teórica del planteamiento biográfico en la formación de personas adultas. Escéptico frente a los planteamientos psicologizantes del “trabajo biográfico” y a las supuestas aproximaciones (ilegítimas) de la terapia, vinculó ya en los años 80 la idea de un aprendizaje biográfico con la dimensión social y política de la educación (Alheit 1984). Con su concepción de la “biograficidad”, Alheit acentúa la dimensión de la socialidad [7], o mejor la índole social [8] de las experiencias biográficas (cf. Alheit 1995, 2003; Alheit; Dausien 2000). Según el argumento teórico, el rendimiento de la construcción de sentido biográfico que, sin duda, producen los sujetos individuales es pensarlos, sin embargo, de manera fundamental como individuos sociales. Ellos hacen sus experiencias en una relación activa con los contextos sociales en los que viven y contraponiéndose a ellos, lo que quiere decir que hacen sus experiencias en interacciones concretas con otros sujetos biográficos, en contraposición con estructuras institucionales y del mundo de la vida, y con el recurso a ofrecimientos concretos de interpretación social, “discursos” y horizontes epistemológicos. En esta relación, los sujetos producen y reconstruyen un “saber biográfico” (Alheit; Hoerning 1989), efectúan un “trabajo biográfico” de manera no reflexionada o también a veces de forma explícita. Este trabajo biográfico tiene lugar en la vida cotidiana en situaciones, medios y formatos distintos y la mayoría de veces fuera y de manera independiente de los dispositivos pedagógicos.

Una forma importante, muy empleada en la investigación y en la práctica formativa del trabajo biográfico, es la *narración*. Las interpretaciones e historias que se generan muestran un peculiar carácter doble: por una parte, se trata de historias y construcciones de sentido *particulares*, que, como una huella dactilar, documentan la no intercambiabilidad y la unicidad de un individuo. Pero, al mismo tiempo, son también historias sociales en las que se formulan experiencias *generales*, es decir, experiencias que podríamos decir típicas para un determinado contexto sociohistórico, para un determinado medio, una generación o una familia, y que son inteligibles precisamente por ello de una manera intersubjetiva y poseen el potencial de formar el saber colectivo y el horizonte de interpretación socialmente compartido.

También otra de las concepciones teóricas de la investigación biográfica (cf., por ejemplo, Fischer; Kohli 1987) acentúa el carácter dialéctico del concepto de biografía. Esta noción no caracteriza al individuo particular o su constitución psíquica interna, sino la historia, escrita y reescrita una y otra vez, de un individuo social en relación con los contextos sociales de su formación. Por ello, en lo biográfico están *unidos estructuralmente y de manera recíproca* lo particular y lo general, la individualidad y la socialidad. En el proceso interactivo de la narración se produce cada vez esta unión de un modo concreto, por lo que en las narraciones de las historias de vida y otros documentos (auto)biográficos pueden ser reconstruida esta unión, en cierto modo "*ex post*" [9], con los medios adecuados.

Con ello, las biografías abren una perspectiva interesante tanto para la investigación de las ciencias sociales, como para el aprendizaje investigador en el contexto de la formación de personas adultas. En la reconstrucción de las historias de vida que han sido narradas se documentan no solo las configuraciones de experiencia de un "caso" particular, sino también las constelaciones de condiciones que constituyen y contextualizan sociohistóricamente el caso (cf. Alheit 1990). Estas reflexiones fueron planteadas ya en los comienzos de la investigación sociológica sobre la biografía en el estudio paradigmático de la sociología de la Escuela de Chicago sobre los migrantes polacos (cf. Thomas; Znaniecki 1958), cuyos autores consideraban las historias de vida incluso como "*perfect type of Sociological material*" [el tipo perfecto de material sociológico] (*ibid*. p. 1832) para el análisis de los cambios sociales.

Con todo, en contextos pedagógicos, la dimensión social de las biografías es frecuentemente sustraída o solo se está atento a ella en un sentido general como una "referencia universal". En el foco del pensamiento y de la acción pedagógicos

clásicos está, a diferencia de la investigación sociológica, realmente de una manera "espontánea", el sujeto individual. Esta tendencia a sustraer la dimensión social aún se ha fortalecido y se ha estrechado más por medio de las actuales concepciones del aprendizaje. En particular, las ideas, influidas por los modelos psicológicos cognitivistas, del "aprendizaje autogestionado" o "autoorganizado" sugieren la idea de un aprendizaje individualizado en un grado elevado, que regula y optimiza su propio proceso de aprendizaje mediante métodos "metacognitivos". Este modelo, que Ulrich Bröckling (2007) ha descrito acertadamente como el "empresariado de uno mismo", se puede referir también a métodos biográficos de reflexión. Se sugiere así interpretar el "aprendizaje biográfico" o la "biograficidad" como técnicas o competencias que sirven para hacer posible, o mejor dicho mejorar, un *selfmanagement*[autogestión] racional del individuo. Las acreditaciones de competencias como el *ProfilPASS* [10], [11] y los programas de *training*[entrenamiento] para el mejoramiento de la propia conducción de la vida (por ejemplo, "*Simplify your Life*" [12] han recogido muchos elementos biográficos. Con ello, este modelo supone, la mayor parte de las veces de forma implícita y no fundamentada, un sujeto que es autotransparente, que ordena y organiza sus experiencias y su saber según cálculos "empresariales", como son, por ejemplo, los de costes, beneficios y efectividad.

En todo caso, solo de una manera superficial estas representaciones serían compatibles con las ideas esbozadas de la biograficidad y del aprendizaje relacionado con las transiciones que tienen su punto principal en la conexión mutua de las experiencias biográficas y el saber social y que, por eso precisamente, no produce solo un saber individual, sino un saber social (cf., de nuevo, Alheit 1993, 1995). Frente a la comprensión "tecnocrática del aprendizaje", formularía la tesis de que la "biograficidad" no caracteriza ninguna técnica, sino un potencial –complejo y contradictorio– para la reflexión social de la experiencia individual y para la construcción biográfico-individual de la experiencia social.

Sin embargo, los sujetos ordenan sobre este potencial su realización formativa y lo hacen independientemente de los currícula pedagógicos. La biograficidad no se puede transmitir por un programa pedagógico, porque ella es más bien una condición ya presupuesta para el aprendizaje y el proceso educativo, enteramente en el sentido de la premisa clásica de la educabilidad. Su despliegue y el desarrollo continuo depende del marco social y comunicativo subyacentes. Los marcos de aprendizaje configurados pedagógicamente pueden en este punto alcanzar una gran importancia, garantizando, pero de ninguna manera *per se*, un apoyo del

potencial de aprendizaje biográfico, si no se convierten, como pasa frecuentemente, en una dificultad o, incluso, en un obstáculo. Hay pues una reflexión crítica de las condiciones bajo las cuales se hace posible el aprendizaje biográfico en el marco de situaciones formativas configuradas profesionalmente.

3. Aprendizaje biográfico en la práctica de la formación de personas adultas. Planteamientos y ejemplos

La cuestión de las concepciones didácticas del aprendizaje biográfico y su materialización en la práctica de la formación de personas adultas no puede ser discutida aquí en detalle. Además, es una cuestión que se debería clarificar en primera instancia de una manera empírica, es decir, mediante una exploración de los planteamientos biográficos en la práctica de la formación de personas adultas con métodos y perspectivas diferentes. En buena medida, esta investigación no se ha llevado a cabo todavía. Los estudios empíricos en la formación de personas adultas que se dedican al aprendizaje biográfico se dirigen la mayoría de las veces al proceso de aprendizaje mismo, a su proceso de apropiación y a las biografías formativas. La práctica pedagógica profesional, el trabajo explícito con concepciones del aprendizaje biográfico, por el contrario, no ha sido prácticamente investigado. Por ello, las reflexiones siguientes se basan tanto en observaciones no sistemáticas de escenarios de formación de personas adultas, en los que se han utilizado planteamientos biográficos, como en experiencias de muchos años de un programa de formación continua en el “trabajo pedagógico biográfico” con profesionales de la formación de personas adultas y otros campos profesionales pedagógicos. [13]

Para captar de manera más exacta el concepto de “aprendizaje biográfico”, distinguimos tres variantes, en las que el aprendizaje biográfico es referido a la práctica formativa (de personas adultas): Biografía como trasfondo (a); como campo de aprendizaje (b) y como objeto (c) de los procesos educativos. Estas tres variantes serán explicadas a continuación y en relación a sus posibilidades y límites.

Sobre (a): Se considera que el aprendizaje se efectúa fundamentalmente como un proceso de formación de la experiencia y el sentido, que está incorporado a la historia de vida y que, por medio de esta incorporación, está co-estructurado, esto es, es plausible pensar el proceso de aprendizaje biográfico de los participantes como un *trasfondo* de las situaciones pedagógicas. Independientemente de si se

trata de un curso de informática, del debate sobre el nacionalsocialismo, la guerra y el holocausto, de unas medidas de formación profesional o de una instalación para una actuación artística, las experiencias y las expectativas biográficas forman las ordenaciones temporales y significativas, lo que las personas que están en el proceso de aprendizaje "aportan" al marco para el posible proceso de apropiación y construcción (cf. Alheit; Dausien 1996). Por ello, pueden jugar un papel las experiencias y las interpretaciones dictadas por la familia o por un grupo de referencia biográficamente significativo. La totalidad virtual del saber de la experiencia, adquirido y transmitido por uno mismo, representa un potencial de aprendizaje, coestructura el "cómo" de la apropiación y constituye los límites de lo que, en general, puede ser aprendido. Por eso es importante ver que estos límites hacen posible, por regla general, mucho más de lo que un individuo puede realizar efectivamente en una determinada situación y más de lo que "sabe" (cf. Alheit 1995), y bastante más, normalmente, de lo que los profesionales de apoyo al aprendizaje, con su visión "acortada", confían en los participantes en el proceso.

De estas reflexiones no podemos deducir todavía ninguna consecuencia inmediata para la configuración práctica de las situaciones de aprendizaje, pero sí una *actitud* frente a las personas que están en el proceso de aprendizaje que deben ser reconocidas como "expertos y expertas en sus historias de vida" y como compañeros en una situación de aprendizaje configurada democrática y dialógicamente (cf. Behrens-Cobeta 1999). Al margen de esto, la tesis del trasfondo biográfico pone a disposición una perspectiva para la reflexión de lo que acontece en una situación educativa concreta. Con esto se hace referencia menos a un "diagnóstico biográfico" (cf. Hanses 2000), que no tienen ni como cualificación ni como misión los educadores profesionales dedicados a la formación de personas adultas, sino más bien una "didáctica orientada biográficamente" (cf. Dausien; Alheit 2005). Se trata tanto de una "mirada abierta" al (posible) proceso de aprendizaje biográfico de los y las participantes, como de una atención respetuosa sobre este proceso que ni debe ser similar a las experiencias formativas de la propia biografía, ni tampoco debe corresponder a las expectativas normales y a las normas para un "aprendizaje exitoso", sino que pueden ser elaboraciones "obstinadas" [14].

Sobre (b): La efectividad de la estructura de fondo biográfica permanece, la mayor parte de las veces, inadvertida y en una gran parte está oculta incluso para el sujeto que aprende. Frecuentemente la contemplamos como algo "fortuito" o solo cuando surge un "problema", cuando, por ejemplo, no encontramos ningún tipo de

“salida” a un tema o, en comparación a otras personas del grupo de aprendizaje, perseguimos un interés claramente “divergente”. Sin embargo, el trasfondo biográfico de la persona que aprende puede ser sistemáticamente utilizado. Los recursos biográficos de los y las participantes pueden –en el lugar didácticamente oportuno– ser incluidos explícitamente como *campo de aprendizaje*. Con métodos adecuados de reflexión y comunicación biográficos, un tema de la persona que aprende puede ser ubicado en el horizonte de su historia de vida y puede ser convertido en un tema “propio”. Algunos intereses, historias anteriores y elementos del inventario de saberes no reflexionados hasta entonces pueden ser explicitados y comparados en la comunicación con los demás. De esta manera se genera un espacio de posibilidad en el que el saber biográfico puede ser ampliado, reordenado, conectado de una nueva manera y valorizado.

Esta apertura programada de una situación curricular para el proceso de aprendizaje biográfico de los participantes ni es un hecho trivial, ni un “truco” metódicamente perfeccionado para hacer más fácil el aprendizaje a los participantes. Cuando es puesta en práctica rigurosamente, significa un abandono radical de los escenarios de enseñanza-aprendizaje y de las representaciones didácticas en las que se instruye lo que se-sabe, pero que-no-se-sabe, o mejor dicho, que-aún-no-se-sabe, pero que orienta su camino de aprendizaje (cf. Dausien 2008). Este abandono tiene consecuencias. A la apertura explícita de un tema de contenido o de una “materia” de aprendizaje a las experiencias y construcciones biográficas de los y las participantes está ligado el riesgo de que “el” proceso de aprendizaje pretendido *no* se lleve a cabo. Pero, al mismo tiempo, queda abierta la oportunidad de que los y las participantes hagan muchos procesos de aprendizaje distintos no solo aquellos que están “junto a” o “fuera de” el escenario pedagógico, sino también de aquellos otros procesos que se hacen en el grupo de aprendizaje, que llevan a una confrontación con el objeto o a una reflexión en común.

La ganancia de una apertura de este tipo radica tanto en la producción de una situación democrática de aprendizaje, como en la posibilidad de que el individuo construya un acceso “biográficamente profundo” al tema y desarrolle, mediante relevantes “problemas de aprendizaje, “un proceso de aprendizaje” expansivo “(cf. Holzkamp 1995). Más allá de esto existe la posibilidad de cambiar el objeto mismo: mediante el saber [biográfico], el tema es enriquecido y contextualizado con las cuestiones y las perspectivas de las personas que aprenden. El proceso de aprendizaje puede tomar nuevas orientaciones, en el sentido de convertirse en un aprendizaje que investiga; unas orientaciones que no están planificadas desde la

perspectiva orientada curricularmente, y en algunas circunstancias no serían evaluables, y en las que el objeto puede ser "nuevamente" construido, o mejor dicho, reconstruido.

Lo que todo esto signifique concretamente se distinguirá caso a caso: según sea el tema que se ha trabajado, si se trata de la matemática euclidiana, la teoría económica o la literatura, si se trata de una cuestión religiosa, de las migraciones, del género o de la historia; y también según esté compuesto el grupo de aprendizaje concreto y qué perspectivas y experiencias sean recogidas. Con esto queda claro que todo el proceso de aprendizaje puede ser menos planificado didácticamente, o mejor dicho: debe ser concebido de otra manera. Debe ser establecido según el modelo de un proceso de investigación abierto, reconstructivo. Heidi Behrens-Cobet (1999) ha descrito este cambio en la perspectiva didáctica con el principio "menos mediación, más reflexión". No tiene lugar ninguna "instrucción" [*Belehrung*], sino un proceso activo de enfrentamiento con uno mismo y con los demás respecto a un tema común.

Esta comprensión del aprendizaje y, ligada con ello, de la configuración profesional de las situaciones de aprendizaje, puede ser realizada en principio en todos los campos especializados, pero, sin duda, es idónea de manera completamente particular cuando se trata de formación política en el sentido más amplio: se trata tanto de una comprensión orientada de la manera más amplia posible y según el estado del saber social sobre los contextos sociohistóricos en los que está anclada la propia biografía, como también se trata de un posicionamiento reflexivo en la participación en la configuración democrática de las condiciones de vida propias, tanto individuales como colectivas. Cuando se trata de "objetos sociales", en los que están incluidos problemas de las ciencias naturales y de la técnica, aparece esto –es decir, el trabajo de formación orientado biográficamente– como más adecuado para sondear la pluralidad de perspectivas, las diversas interpretaciones y los límites del saber en el aprendizaje investigador, que apropiarse de un saber dado según "niveles" determinados o "créditos" o "entrenar" determinadas habilidades.

Estas reflexiones plantean otras exigencias, tal vez mayores, para la escuela, para la institución educativa, que hay que tomar en cuenta para la formación de personas adultas, que cuenta tradicionalmente con unas personas que aprenden que son soberanas, que pueden y quieren configurar su propio proceso educativo. Así pues, también en este punto se trata de una concepción abierta, en la que los intereses y las perspectivas de las personas que están aprendiendo sean apoyados

democráticamente, lo cual no es de ninguna manera obvio. Por el contrario, las actuales tendencias en la dirección de una formación continua orientada al mercado de trabajo que más que de "formación" y "reflexión crítica" hablan de "*training*" y "perfiles de competencias", nos desafían a trazar los contornos también políticamente de la idea de aprendizaje biográfico. Sin embargo, antes de que lleguemos a la conclusión de estos pensamientos, debe ser abordada aún una tercera variante del aprendizaje biográfico.

Sobre (c): Por último, en el abanico de aprendizajes biográficos, debemos denominar también situaciones de aprendizaje a aquellas en las que las biografías se convierten explícitamente en objeto de aprendizaje. La confrontación con la biografía propia o con biografías ajenas puede asimismo llevarse a cabo tanto en escenarios pedagógicos y distintos contextos de disciplinas como seguir metas diferentes. La formación de personas adultas, en el sentido del apoyo de los procesos de la formación de la personalidad, puede iluminar un espacio de reflexión que se ocupe con la propia biografía, por ejemplo, si se elaboraron las crisis o los cambios biográficos de estatus o se desarrollan perspectivas de acción. Ejemplos para estos dispositivos de arranque son las transiciones biográficas en la profesión o en la jubilación, en la relación de los padres, con el compañero o la compañera, y en el divorcio o la sexualidad, en la enfermedad o la salud. En el contexto de la formación continua general que, por ejemplo, es ofrecida por centros de formación de personas adultas, lugares para la formación de las familias u otras instancias autónomas, se encuentran desde hace tiempo ya ofrecidas como "grupos biográficos", grupos de "escritura biográfica" o "cafés narrativos" (por ejemplo, Gieschler 1999, Dörr; Kaschuba; Maurer 2000, Meyer 2007), que haciendo hincapié en contenidos distintos o teniendo objetivos y métodos diferentes, ofrecen, sin embargo, espacios organizados y abiertos en los que aquel potencial de la biograficidad puede ser sistemáticamente desplegado y reelaborado comunicativamente.

El objetivo de estas ofertas podría ser descrito en general como reflexión y aseguramiento de la identidad y la pertinencia, como reconstrucción del "sentido biográfico" por encima de continuidades o rupturas. Con ello se trata frecuentemente de la "recuperación del poder de interpretación" sobre la propia vida, sobre todo cuando las biografías transcurren durante mucho tiempo en contextos institucionales o profesionales o constelaciones de relaciones con un orden relativamente firme que están marcadas de forma asimétrica. Ejemplos son las biografías que están determinadas mediante las interpretaciones profesionales

de las instituciones de la medicina o el trabajo social. También el trabajo de recuperación de la memoria histórica, que ha sido desarrollado en el contexto del movimiento feminista (cf. Haug 1990), puede ser explicado en un sentido personal y político como un trabajo de recuperación de la interpretación. Otros ejemplos se encuentran en el trabajo orientado biográficamente con grupos estigmatizados y discriminados, tales como las personas desempleadas, analfabetas o pertenecientes a minorías, así como en el caso del trabajo de educación intercultural. En estos contextos, las propuestas biográficas están generalmente vinculadas con la idea de incrementar la capacidad de acción social y la participación política, así como de hacer posible, allí donde hay líneas sociales fronterizas, la comunicación necesaria y una cultura democrática cotidiana.

Un campo importante y probado desde hace tiempo para el trabajo con biografías es el *trabajo formativo histórico-político*. Aquí ha sido elaborada, con métodos distintos, la conexión entre la historia de vida y la historia de la época, frecuentemente en escenarios intergeneracionales. Sobre los recuerdos y los relatos de la propia historia y de las historias de la familia, puede efectuarse una aproximación a la "gran" historia *y al mismo tiempo* la vinculación a una perspectiva y a un lugar concreto hacen visibles las vivencias y acciones biográficas y permiten reflexionarlas críticamente. El trato con las "verdades" biográficas de las personas que aprenden y la verdad histórica reflexionada científicamente, que, por su parte, es contradictoria y no unívoca la mayor parte de las veces, plantea exigencias elevadas a las personas que moderan estas situaciones de aprendizaje, ya que se trata de configurar productivamente la tensión entre los puntos de vista particulares de los participantes y el saber científico sobre los decursos y las conexiones, sin ocultar las contradicciones.

La dificultad de este tipo de situaciones formativas ha sido discutida en la formación política sobre todo en el caso de la confrontación con el nacionalsocialismo y el Holocausto (cf., por ejemplo, Fechler et al. 2000, Messerschmidt 2004). En una sociedad en la que los recuerdos familiares están ligados principalmente a la perspectiva de las personas que actuaban, que simpatizan o que contemplaban pasivamente, mientras que la memoria de las víctimas y de las personas que se opusieron en la sociedad alemana de posguerra están masivamente infrarrepresentados, los planteamientos biográficos corren el peligro particular de fortalecer unilateralmente el discurso "suavizado" y negacionista sobre el nacionalsocialismo y sustituir un procedimiento crítico con la historia por anécdotas biográficas y "mitos familiares". Precisamente aquí puede aplicarse una formación

de personas adultas y complementar las perspectivas que faltan abriendo, mediante la aportación de documentos biográficos o de relatos de los contemporáneos, un contrahorizonte de historias que puedan añadirse a las narraciones y las reflexiones de las personas que están aprendiendo. Problemas similares se plantean también en el caso de otros temas o en grupos en los que existe la tendencia a repetir explicaciones hegemónicas y enmudecer o excluir completamente las perspectivas de las minorías, por ejemplo, en el contexto de la pedagogía intercultural y el trabajo contra el racismo.

De esta manera precisamente, los procesos educativos son estimulados en la confrontación con las biografías de aquellos otros que son paradigmáticos para una experiencia colectiva. Así, son utilizadas repetidamente narraciones biográficas de personas que han sido testigos de un hecho histórico o de culturas “extrañas” en el trabajo de formación política, a fin de posibilitar la confrontación crítica y una relación reflexiva con el pasado o con mundos sociales “extraños”.

Convertir las biografías en objetos de aprendizaje es exigente y arriesgado. Los escenarios formativos que intentan esto crean, sin embargo, una posibilidad central para la *autorreflexión* y para el ejercicio de la comprensión social, como podríamos decir con una variación del título del libro de Baacke y Schulze (1993). En las tres variantes descritas de la incorporación del aprendizaje biográfico en situaciones de formación queda claro que no se trata fundamentalmente de métodos o elementos didácticos, sino que se trata de determinadas *perspectivas* en situaciones formativas, que conllevan, según las circunstancias, consecuencias de gran alcance. A modo de conclusión, formularemos todavía todo esto de una manera sintetizada.

4. Observación final: aprendizaje biográfico como práctica política reflexiva

Si revisamos los pensamientos básicos desde el principio de esta contribución, entonces podríamos formular como conclusión que la tarea de la formación de personas adultas no consiste en proporcionar metódicamente biograficidad (sí, tal vez, para grupos determinados, particularmente “necesitados”), sino que consiste en crear espacios sociales para la reflexión y la comunicación de experiencias biográficas y apoyar, con concepciones y métodos adecuados, la formación de posibilidades de interpretación y acción individuales y colectivas. Se trata, acentuando lo que se dice, no primariamente de una “optimización” de las

competencias biográficas individuales, sino fundamentalmente de una forma de aprendizaje social que establece una mediación entre las experiencias y las perspectivas individuales y biográficas, por un lado, y el saber y las perspectivas de acción sociales, por el otro lado.

Con ello, en modo alguno deben ser desacreditados los planteamientos más fuertemente orientados a fines del aprendizaje biográfico, como en el contexto de la cualificación profesional o el desarrollo de competencias, así como tampoco deben serlo las concepciones ordenadas biográficamente a la orientación educativa, que se dirigen expresamente a los intereses individuales del aprendizaje y a las necesidades de orientación, y que tienen un lugar fundamentado legítima y científicamente en la formación de personas adultas –cuando reflexionan sobre su ubicación social y política en el panorama educativo y se toman en serio el método científico de la investigación biográfica (cf. Dausien 2012)–. Esto significa, y esta sería nuestra tesis conclusiva, que el trabajo biográfico en la formación de personas adultas no puede contentarse, incluso cuando se encuentra en los límites de una práctica formativa políticamente responsable, con seguir meramente el discurso de la individualización social, que está al servicio de una política que carga a los individuos con la responsabilidad principal de la solución de unos problemas que están “producidos” socialmente. Esto se puede reconstruir, por ejemplo, en el discurso del aprendizaje a lo largo de la vida que ha redefinido un problema de mercado de trabajo y de empleo, que se está generado en el proceso económico capitalista, como un problema de cualificación y competencia que podría resolverse (y políticamente “debería” hacerse) supuestamente mediante un esfuerzo de las personas que aprenden (cf., al respecto, Rothe 2011) [15]. La ilusión de un individuo poderoso, transparente para él mismo, que evalúa y optimiza su propia vida, puede ser reforzada aún por programas pedagógicos (por ejemplo, el análisis de competencias como el *ProfilPASS*).

En lugar de eso, un trabajo educativo satisfactorio políticamente tendría la tarea de reconstruir críticamente las conexiones sociales de esta política educativa y, al mismo tiempo, captar las experiencias del individuo, con sus límites y sus posibles sombras en la idea de este programa, para, finalmente, poner ambas cosas en una conexión significativa: el objetivo de esta idea formativa consiste en que el “empeño” de los procesos formativos pueda ser articulado de nuevo y las personas participantes tengan la oportunidad de recuperar el poder de interpretar su propia biografía más allá de las retóricas políticas de la “individualización” y la “autooptimización”.

Un trabajo formativo entendido según la orientación biográfica plantea expectativas elevadas para la calificación de los y las profesionales de la formación de personas adultas. Ellos y ellas precisan un saber fundamentado de manera especializada sobre el aprendizaje biográfico y una confrontación teórica con la "biografía" como un concepto social y sociológico, además de la disposición, incluso el interés, para embarcarse en procesos de formación abiertos y, con ello, de transformar su propio papel. En un trabajo educativo orientado biográficamente los y las "enseñantes" se convierten también en aprendices potenciales, sin renunciar por ello a su papel y a su responsabilidad profesionales en el ámbito de la situación de aprendizaje. Mediante la perspectiva biográfica, la diferencia "automáticamente instalada" en el escenario pedagógico entre la persona que aprende y la que enseña se desplaza y se eleva en determinados sentidos en beneficio de un aprendizaje mutuo y democrático. Al mismo tiempo se exige una reflexividad mayor de la práctica pedagógica. No se trata de confiar en el compromiso personal de los individuos, sino que son necesarios espacios de reflexión institucionalizados en la práctica educativa profesional (por ejemplo, supervisión entre compañeros y compañeras, formación continua), pero sobre todo una investigación que no solo evalúe la práctica orientada biográficamente, sino que la analice críticamente y, con ello, la incorpore al contexto social. Se trata de reconsiderar nuevamente las perspectivas, papeles y responsabilidades compartidas y "fijarse de manera más precisa" en cómo los diferentes saberes, competencias y poderes forman constelaciones en las situaciones concretas de aprendizaje y qué efectos sociales pueden producirse en estas constelaciones.

Procedencia del texto [16]

Bibliografía

Alheit, Peter (1984): "Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Part I", en: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1984*. Cuaderno 13, pp. 40-54; parte II en: *ibid*. Cuaderno 14, pp. 31-67.

––––– (1990): *Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven*. Bremen: Universität Bremen, 2ª edic.

––––– (1993): "Transitorische Bildungsprozesse: Das «biographische Paradigma» en

der Weiterbildung". En: Wilhelm Mader (ed.): *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. 2a edic., ampl., Bremen: Universität Bremen (=Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, vol. 172), pp. 343-417.

––––– (2003): "«Biographicität» als Schlüsselqualifikation. Ein Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse", en: *QUEM-Report*, cuaderno 78, pp. 7-22.

Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2006): "Biographieforschung in der Erwachsenenbildung", en: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (eds.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2ª ed. aumentada y actualizada. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaftn, pp. 431-457.

––––– (2009): "Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens", en: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (eds.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 713-734.

Alheit, Peter; Dausien, Bettina; Kaiser, Manuela; Truschkat, Inga (2003): "Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld. Qualitative Analyse biographischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus", en: *QUEM-Materialien*43. Berlín: ABWF e.V.

Alheit, Peter; Hoerning, Erika M. (eds.) (1989): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrungen*. Fráncfort d. M.; Nueva York: Campus.

Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (eds.) (1979): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Múnich: Juventa (reed. 1993).

Behrens-Cobet, Heidi; Richling, Norbert (1997): *Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung*. Neuwied et al.: Luchterhand.

Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Sozioologie einer Subjektivierungsform*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.

Buschmeyer, Hermann et al. (1987): *Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang*. Fráncfort d. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.

Dausien, Bettina (2003): "Zielgruppen – Lebenswelten – Biographien. Sichtweisen

der Erwachsenenbildung auf “die Teilnehmenden”, en: Ciupke, Paul et al. (ed.): *Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945*. Essen: Klartext, pp. 31-50.

––––– (2008) : “Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogische Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht”, en: Herzberg, Heidrun (ed.): *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung*. Fráncfort d. M.: Peter Lang, pp. 151-174.

––––– (2011): “Das beratene Selbst” – Anmerkungen zu Bildunsbiographien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung”, en: Hammerer, Marika; Kanelutti, Erika; Melter, Ingeborg (ed.): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, pp. 21-40.

Dausien, Bettina; Alheit, Peter (2005): “Biographieorientirung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung”, en: *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 28, cuaderno 3, pp. 27-36.

Dausien, Bettina; Rothe, Daniela (2005): “Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Erfahrungsraum. Entwicklung und Umsetzung eines Fortbildungskonzepts “Pädagogische Biographiearbeit”“, en: *Neue Lerndienstlistungen – Vision und Wirklichkeiten. Handreichung für die Praxis*, ed. de la Arbeitsgemeinschaft Betribliche Weiterbildungsforschung e. V. Berlín: Arbeitsgemeinschaft Betribliche Weiterbildungsforschung e. V. pp. 107-135.

Dörr, Bea; Kaschuba, Gerrit; Maurer, Susanne (2000): “Endlich habe ich einen Platz für meine Erinnerungen gefunden”. Kollektives Erinnern von Frauen in Erzählcafés zum Nationalsozialismus. Herbolzheim: Centaurus.

Fechler, Bernd; Gottfried Kößler; Till Lieberz-Groß (ed.) (2000): *“Erziehung nach Auschwitz” in der multikulturellen Gesellschaft*. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim, Munic: Juventa.

Felden, Heide von (2003): *Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung*. Opladen: Leske + Budrich.

Fischer, Wolfram; Kohli, Martin (1987): “Biographieforschung”, en: *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Edic. de Wolfgang Voges. Opladen, pp. 25-49.

Gieschler, Sabine (1999): *Leben erzählen. Von der Wiederbelebung einer Kulturtätigkeit in postmoderner Zeit*. Münster et al.: Waxmann.

Hanses, Andreas (2000): “Biographischieforschung”. En: Voges, Wolfgang (ed.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen: Leske + Budrich, pp. 25-50.

Haug, Frigga (1990): *Erinnerungsarbeit*. Hamburgo: Argument.

Hof, Christiane (1995): *Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte – Verfahren – Probleme*. Neuwied et al.: Luchterhand.

Holzkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Fráncfort d. M., et al.: Campus.

Kade, Jochen (1989): *Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (1996): *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten*. Opladen: Leske + Budrich.

Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. Múnich: Fink.

Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (2006): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2 ª ed. corregida y actualizada. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Messerschmidt, Astrid (2004): “Erinnerungsstrategien – bildungstheoretische Perspektiven auf die Aneignungen des Holocaust-Gedächtnisses”, en: Ludwig A. Pongratz; Wolfgang Nieke; Jan Masschelein (ed.): *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Opladen, pp. 86-107.

Meyer, Regina; Bosse, Susanne (1998): “Das Göttinger Erzählcafé – eine Möglichkeit des öffentlichen Erinnerns”, en: *Zeitschrift für Politische Psychologie*6, núm. 4, pp. 447-458.

Nittel, Dieter (2006): “Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biographieforschung”, en: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (2006): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2ª ed. corregida y actualizada. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 317-339.

Rothe, Daniela (2011): *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Fráncfort d. M.; Nueva York: Campus.

Schlüter, Anne (1999): *Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien*. Opladen: Leske + Budrich.

Schulze, Theodor (1993a): “Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem pänomenologischen Lernbegriff”, en: Bauersfeld, Heinrich; Bromme, Rainer (ed.): *Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens*. Münster; Nueva York: Waxmann, pp. 241-269.

––––– (1993b): “Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse”, en: Baacke, Dieter; Theodor, Schulze (ed.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Weinheim; Múnich: Juventa, pp. 174-226.

––––– (2005): “Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung amb Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall”, en: Bohnsack, Ralf et al.: *Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung*, quadern 1/2005. Magdeburg: Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung.

Schütze, Fritz (1984): “Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens”, en: Kohli, Martin; Robert Günther (ed.): *Biographie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart: Metzler, pp. 78-117.

Thomas, William Isaac; Znaniecki, Florian (1958): *The Polish Peasant in Europe and America*[1918-1920]. 2 vols. Nueva York: Dover [trad. cast.: *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: BOE-CIS, 2004].

West, Linden et al. (2007): *Using Biographical and Life History Approaches in the*

Study of Adult of Lifelong Learning: Perspectives from across Europe. Fráncfort d. M. et al.: Peter Lang.

Notas

[1] Con esto quiero decir, por un lado, unas expectativas estructurales que trazan un espacio de posibilidades sociales de posiciones objetivas, por ejemplo, de cómo son de efectivas un determinado abanico de alternativas educativas o profesionales, y, por otra parte, aquellas expectativas personales concretas, que están articuladas y negociadas en los correspondientes medios sociales, en las que se esboza un espacio de posibilidad biográfico para las acciones. Un espacio objetivo de posibilidades dado, por ejemplo, tomar un determinado camino profesional, teniendo como base determinadas condiciones formativas, puede ser aprovechado o también puede ser superado por medio de expectativas y exigencias concretas.

[2] Para una exposición más amplia de este argumento, cf. Nittel (2006) y Alheit; Dausien (2009).

[3] “Aprender de las historias” o “El aprendizaje desde las historias” [*N. edit.*]

[4] El subtítulo del volumen editado por Baacke y Schulze (1993) afirmaba: “Contribución a una práctica de comprensión pedagógica”.

[5] Para una visión general, cf. Krüger; Marotzki (eds.) 2006. No introducimos aquí el correspondiente debate internacional. En concreto, en la investigación sobre formación de personas adultas se han establecido las “*Biographical and Life History Approaches*” (cf. West et al., 2007)

[6] “*Veränderungskompetenz*” significa la competencia de cambio o transformación. [*N. edit.*]

[7] Bettina Dausien explica esto mismo en su libro *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*(Bremen: Donat, 1996, p. 587): “Este concepto [biograficidad] significa más que la lógica propia, que ha sido descrita, de las construcciones biográficas concretas. Describe más bien la estructuración

fundamental, vinculada al sujeto de las experiencias sociales, en la relación procesal del saber de fondo biográfico y las construcciones biográficas actuales, y con ello describe al mismo tiempo la potencialidad para la producción y transformación de las estructuras sociales en los procesos de configuración biográficos. La relación de biograficidad y socialidad contiene por ello ambos aspectos: la capacidad del sujeto de añadir componentes transformadores saber social «a los recursos de sentido biográficos», y con ello de asociarse de una nueva manera con este saber (Alheit, 1993: 387), es decir, de reconstruir como biografía su realidad social y, vinculada con ella, la capacidad de actualizar, de «fluidificar» y de transformar aquellos componentes que saber social en biografías concretas e individuales." [*N. edit.*]

[8] Bettina Dausien utiliza dos palabras sinónimas, *Sozialität* y *Gesellschaftlichkeit*, que se pueden traducir por "socialidad". Alheit, tal vez para acentuar la innovación conceptual, utiliza la más inhabitual "*Sozialität*", que deriva de la raíz latina. Para marcar la diferencia, aquí hemos trasladado *Gesellschaftlichkeit* como "índole social".

[9] "Desde después". No "a partir de lo que acaece después" (a posteriori), sino que "desde lo que acaece después, se desvela la esencia de lo sucedido antes", podríamos decir [*N. edit.*]

[10] Cf. www.profilpass-online.de

[11] El "*ProfilPASS*", que significaría "Pasaporte del perfil formativo y profesional" es una iniciativa de acreditación de las competencies en el ámbito alemán. La iniciativa global de la Unión Europea recibe el nombre de "*Europass*" o "Pasaporte Europeo de Competencias". Una concreción del *Europass* es el denominado "Pasaporte europeo de las lenguas". [*N. edit.*]

[12] www.simplify.de. [Simplifique su vida, *N. edit.*]

[13] Sobre el programa de formación continua del que he sido responsable, con Helga Flörcken-Erdbrink y Regina Meyer, cf. Dausien; Rothe 2005.

[14] El concepto de "empeño" u "obstinación" (*Eigensinn*) de la persona para salvar las dificultades juega un importante papel en la teoría de Bettina Dausien, en la línea del aprendizaje por superar dificultades o aprendizaje expansivo de Holzkamp.

[15] Una ampliación similar se encuentra en el debate de la política educativa sobre la “integración”. También aquí son reinterpretados problemas estructurales de la sociedad de la migración como problemas individuales (“voluntad de integración” o “capacidad de integración”) y son exigidas a las “personas con trasfondo migratorio” pruebas (de su voluntad, de su capacidad).

[16] Bettina Dausien: “«Biographisches Lernen» und «Biographizität» – Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung”, en: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 2011, pp. 110-125.

La llamada de los pueblos por una educación emancipadora

Carlos Aldana Mendoza

Introducción

En realidades como la guatemalteca, parece que la pedagogía va por un camino, y las luchas de los pueblos recorren otro sendero. Porque mientras la realidad económica, social y política demuestra que la educación escolar no ha respondido, ni histórica ni actualmente, a construir realidades dignas para los pueblos, se sigue en una fiesta conceptual pedagógica, como si no ocurriera nada en el mundo real. En ella aparecen y bailan las competencias, la educación para la prosperidad, la "educación para la vida" (como si no se educara desde la vida) o la educación para la globalización, aun cuando ello signifique la destrucción cultural y la negación de las demandas de los pueblos originarios.

Quienes todavía sientan y crean que la educación debe ser camino de liberación y de dignidad, no pueden creer ciegamente en las ofertas de la pedagogía tecnócrata que hoy prevalece, esa que invisibiliza realidades, niega reflexión crítica, esa que vocifera, con fuerza, que la educación es apolítica y neutra. Se trata de que, al tener la educación emancipadora como opción, la realidad dramática constituya un punto de partida que debe ocupar esfuerzos, antes que empezar con las definiciones conceptuales y con los postulados técnicos sobre las acciones y procesos educativos. Pero también es parte de ese punto de partida, una revisión sobre cómo y por qué la pedagogía prevalente ha enmudecido ante los problemas y situaciones que niegan a los pueblos su desarrollo.

Desde ambas reflexiones fundantes, la realidad y el papel de la pedagogía en esa realidad, tratamos de plantear algunas reflexiones sobre aspectos que pueden permitir una aproximación teórica y práctica a la educación emancipadora hoy: la educación como construcción de ciudadanía, la ética de la diversidad, las interrelaciones como método y fin, así como la necesidad de un enfoque político sobre el cambio de creencias.

Los pueblos demandan una educación que pueda ser factor de transformación social. Los aspectos anteriores son cruciales para arrebatar el dominio ideológico y práctico que los poderes tienen sobre la educación escolar. Por ello, este artículo los

presenta, desde un esfuerzo por vincular ciertas situaciones específicas de Guatemala y una reflexión global, aplicable a todo contexto en el presente.

Un vergonzoso punto de partida

Ya estamos por alcanzar las primeras dos décadas del siglo XXI, y la sensación ostentosa y soberbia de avance y de progreso que parece que mostramos la humanidad actual, no puede ocultar la terrible realidad de millones de seres humanos por todo el planeta. Ni las estructuras económicas, ni los sistemas políticos o sociales, ni los grandes avances tecnológicos, ni las promesas de los sectarismos religiosos, nada ha impedido que el empobrecimiento de las mayorías siga creciendo sin detenerse, o que la exclusión de pueblos enteros siga marcando las relaciones de grandes colectivos. Nada parece detener la violencia con la que se diseña al mundo, con la que se "resuelven" los conflictos, ni con la que se impone, o pretende imponer, ideologías, creencias y paradigmas.

El planeta está constituido por escenarios de desesperanza e indignación, como el drama permanente de los migrantes, las guerras que en todas partes crean víctimas inocentes, la pobreza que ya no solo aparece con fuerza en África o América Latina, sino que es visible en todas partes, el ascenso de políticos que no creen en el ejercicio de poder para la construcción de un planeta que asegure su sobrevivencia. Trump es apenas el ejemplo más grotesco de cómo el analfabetismo político se suma a factores estructurales que complican la vida de las poblaciones más vulnerables.

Está muy claro, entonces, que el rasgo más relevante es la indignidad de la vida para la mayoría de la sociedad humana en el planeta. En países como el mío, Guatemala, esta indignidad de la vida también fue crudamente exacerbada por un conflicto armado interno que, sin haber resuelto un mínimo de las causas estructurales que lo causaron, dejó más de 200 mil víctimas directas (según lo afirmó la Comisión del Esclarecimiento Histórico, de Naciones Unidas). Pero las consecuencias nefastas no se quedaron en los muertos y en los desaparecidos, sino que se muestran en la ruptura salvaje del tejido social, la destrucción de comunidades, la descomposición social, la agudización de la exclusión de los pueblos indígenas, el enfrentamiento entre hermanos que hoy sigue marcando la pauta de relaciones sociales, la cultura de violencia y de enfrentamiento que se profundizó e hizo penetrar en toda la sociedad. El 83% de las víctimas en ese crudo enfrentamiento fueron indígenas. Ni la pobreza extrema, ni la exclusión, ni la desigualdad fueron resueltos después de 30 años de enfrentamiento. A la larga

historia estructural de negación de derechos, se sumó la cultura de muerte y violencia que prevalece hoy.

Ante la realidad actual, tenemos que tener cuidado de no desentendernos de los factores ideológicos que permiten esa realidad, que la alimentan, que son necesarios para los poderes en su necesidad de control y dominación. No es casualidad que las ofertas religiosas, que la cultura, el deporte y el arte creen modos de ver, sentir y comprender el mundo, ni que la información sea filtrada por agencias de comunicación que son parte del poder global, aunque se vistan con disfraces de neutralidad y objetividad. Tampoco es casualidad el discurso tecnócrata, superficial y conservador de la pedagogía.

La contribución pedagógica a la construcción del mundo actual

En el mundo pedagógico, prevalece un discurso alrededor de una educación que sirva la productividad y el desarrollo, a la construcción de habilidades que permitan “salir de la pobreza”, a una ciudadanía reducida a lo electoral. Y todo desde el enfoque por competencias, que constituye el eje fundamental, el concepto fundante, el factor de moda y de prestigio (aunque ni se comprenda plenamente, ni se aplique en la realidad).

Resulta que el mundo de los académicos dedicados a la educación ha hecho un brillante papel en la construcción del mundo actual: ha puesto a la educación al servicio de una globalización que niega la dignidad a la vida planetaria. Los sistemas educativos no han sido los generadores de la ciudadanía participante, dispuesta a “comprender el mundo para transformarlo”, como insistiera Freire. Al contrario, la educación formal es la fuente principal para una ciudadanía conformista con la participación en las elecciones, pero indispuesta al compromiso, al activismo y a la lucha por condiciones sociales distintas. No son las aulas escolares los espacios donde se aprende la indignación necesaria para sentir la necesidad, y posibilidad, de que otra educación y otra sociedad son posibles.

La pedagogía parece, de manera plena y concreta, estar al servicio de los poderes dominantes desde el momento en que se ha reducido a una miope mirada sobre la expresión escolar o formal de lo educativo. Ha abandonado la necesidad de valorar y apreciar otras expresiones que también configuran el ser, sentir, hacer y actuar de los seres humanos y que son parte de ese sistema de influencias que a lo largo de la vida representan lo educativo.

Por ejemplo, a la pedagogía, afanada en las competencias y la tecnocracia, se le ha olvidado que el ser humano también aprende en los entornos sociales, en la expresión artística y cultural, en las luchas y reivindicaciones sociales, en las calles y en los campos. Que los pueblos poseen historia de formación y cultura que, aunque tampoco se trate del romanticismo que ancla y no permite caminar, debe ser atendida y entendida profunda y respetuosamente.

Y cuando coloca el lente sobre el derecho a la educación (formal o escolar), se queda en el análisis o reflexión de lo que ocurre en las aulas, sin considerar las interacciones y dinámicas de la escuela con la familia, la sociedad y otros entornos. El derecho a la educación también es el derecho a gozar el tiempo libre, a tener opciones y posibilidades de que la vida sea comprendida y apreciada en todas sus manifestaciones, a comprender que los saberes populares y milenarios no son inferiores a los académicos y pueden convivir en las dinámicas de la sociedad humana.

Así pues, la pedagogía ha lanzado el mensaje de que la educación solo tiene lugar dentro de las estructuras e instituciones escolares, y que lo aprendido afuera no tiene el mismo valor o importancia para la vida. Su objeto de estudio se reduce a lo escolar y con ello enaniza su mundo y su aporte. Se deja de aprender y aprovechar las ricas posibilidades para el desarrollo humano, individual y colectivo, que se encuentran en organizaciones populares y sociales, en iniciativas sociales, en la dinámica ciudadana más activa, en los aportes de los pueblos originarios. Se hace real su anhelado sueño de despolitizar lo educativo, porque se rompen vínculos, se anulan demandas y reivindicaciones, se impide participación política a la comunidad educativa.

En consecuencia, no constituye una exageración afirmar que la pedagogía se ha distanciado de los pueblos y de sus luchas, aunque a la distancia se oigan sus voces y demandas. Esta distancia le ha quitado al estudio pedagógico la riqueza y diversidad profunda que proviene de la comprensión de la realidad más plena. Ha dejado la pedagogía de escuchar y enriquecerse con los aportes que provienen de cosmovisiones no basadas en la filosofía y ciencia dominantes. En países de rica diversidad cultural y étnica, esto significa una ruptura muy seria entre quienes generan conocimientos y propuestas sobre lo educativo y los pueblos que vienen luchando por una sociedad diversa, digna y justa. Por eso no sorprende la generalizada y arraigada manera de practicar una visión educativa apolítica (solo en sus expresiones y pretensiones conservadoras, pero no en su sentido profundo de conexión con el poder). Tampoco sorprende que no sean educadores y

educadoras quienes hablen más de educación, sino que sean economistas, financistas, empresariado y políticos, quienes, sin saber del tema, lo monopolizan en la agenda mediática y pública.

A la pedagogía tampoco le ha importado mucho la negación del derecho a la educación en múltiples maneras, principalmente a través de la privatización tan afirmada en países como los latinoamericanos. El discurso ha contribuido a sustituir la palabra “derecho” por el concepto “servicio”: han llegado a afirmar que “la educación más que un derecho es un servicio”, y este, como cualquier otro, puede ser brindado a quien lo puede pagar. Las instituciones dejan de ser proyectos educativos para convertirse en empresas; los docentes no son educadores, son empleados; los estudiantes son usuarios y las familias son clientes que deben pagar.

La diferenciada calidad entre las condiciones de aprendizaje de instituciones privadas y las condiciones de instituciones públicas es tan grande que escandaliza. O debiera escandalizar, porque el imaginario social empieza a considerar esas diferencias como naturales y válidas, mientras los Estados permiten que, a través de su ineficiencia para el desarrollo de la educación pública, la educación se convierta en un privilegio y en un negocio rentable en sus dos grandes vertientes: la económica (porque genera lucro para sus dueños) y la ideológica (porque es una vía poderosa para insistir en los valores, creencias y actitudes que contribuyen a mantener el poder establecido).

Si la pedagogía se aleja de los pueblos, se aleja de sus demandas y de sus luchas, y los abandona.

Lo anterior constituye el escenario al que nos debemos enfrentar. Es el desafío que se ubica en el horizonte de quienes pretendan, mediante la educación, contribuir en las luchas por transformar el mundo y convertirlo en un lugar en el que todos quepan con dignidad e igualdad. Veamos, entonces, cuatro propuestas para que la educación sea en sí misma un camino de emancipación y se alinee a otras luchas por la emancipación de los pueblos. Enfatizamos la escolar, porque -sin pretender caer en el discurso ya mencionado- para responder a las demandas de los pueblos por una educación emancipadora, una primera llamada muy audible y comprensible está en lo escolar.

¡” No lo hacemos por nosotros, sino por los que vienen atrás”: La educación como creación de experiencias de ciudadanía.

En el 2012 hubo un movimiento de estudiantes de secundaria que luchó contra la imposición de un cambio en la formación magisterial en Guatemala. Más allá de las explicaciones o razones técnicas del cambio, lo que se evidenció fue una manera impositiva, militarista y totalmente irrespetuosa de parte de las autoridades gubernamentales de ese momento. (El presidente, la vicepresidenta y muchos funcionarios de ese gobierno, al momento de escribir este artículo, siguen en prisión desde hace más de año y medio).

Lo grotesco de una concepción educativa que no cree, ni espera, la participación real, tiene lugar cuando se quiere manipular conciencias o comportamientos. El ofrecimiento de las autoridades educativas a estudiantes para que dejaran sus reivindicaciones y movilizaciones, fue respondido con la expresión que encabeza esta parte. Pero también encontramos el cinismo cuando se lee algunos postulados del currículo oficial de secundaria, relativos al aprendizaje de los derechos humanos y al derecho de expresión. Todo ello contradicho en la práctica real, en las calles, en los problemas reales. La represión, la burla y el desprecio a la voz estudiantil fue tan grande en ese momento que ninguna teoría, política pública o estructura curricular podría tener algún efecto en la mentalidad de jóvenes que se estaban formando para ser docentes. Aprendieron a sentirse delincuentes, porque fueron reprimidos no solo por el Ministerio de Educación sino también por el de Gobernación, a través de policías. Aprendieron que no vale la voz, ni el diálogo, ni la discusión política, porque cuando las agendas se imponen, se imponen incluso con golpes y sangre. Por desgracia, y como una repetición macabra de este irrespeto a estudiantes que elevan su voz, al momento de escribir estas líneas tenemos que lamentar en la capital guatemalteca la muerte de una estudiante de 16 años, atropellada y destrozada por un piloto, al que el derecho a la vida y a la protesta, le parecieron menos importantes que la llegada puntual a su trabajo. La falta de diálogo serio y constante siempre es el cultivo para la protesta, y esta, para la violencia en todas sus formas.

¿De qué sirve el discurso teórico o curricular sobre ciudadanía y derechos humanos, si en la forma de intervenir en conflictos, nada de eso es cumplido ni ejemplificado por los mismos funcionarios educativos, tampoco por docentes?

El aprendizaje de la ciudadanía puede quedarse en la realidad de otras asignaturas:

memorización mecánica, nada de aplicaciones en la vida real, aburrimiento, cumplimiento para fines evaluativos, y con ello, se cumple oficial (y oficiosamente) con la demanda de formar para la ciudadanía, pero sin afectar las estructuras, incluido el sistema político vigente.

Sin embargo, tengamos muy claro que el aprendizaje de la ciudadanía solo puede alcanzarse desde la práctica de su factor más esencial: la participación. No puede haber educación ciudadana si no existe participación real y concreta de quienes son parte del proceso educativo. Esto debe significar una profunda y clara postura de formar políticamente a las nuevas generaciones. Abandonar el miedo y la aversión a lo político parece ser la primera prueba o condición para que esta educación ciudadana pueda tener lugar. Se trata de que niños, niñas y jóvenes vivan experiencias en los que puedan comprender la realidad, en los que se evidencie el respeto a su pensamiento sobre el mundo en que viven. Se trata de que los momentos y espacios, de carácter permanente pero también con un sentido comunitario, envuelvan a las y los aprendientes en situaciones de discusión, de decisión, de compromiso, de actividad. Que esas experiencias representen la sensación y la vivencia personal y colectiva de estar participando en propuestas de cambio de determinadas realidades. Y que esas experiencias vayan incrementando el nivel de incidencia en la vida institucional, comunitaria y social. Por ejemplo, el estudiantado universitario debe ser protagonista de luchas, propuestas y cambios concretos en su sociedad, mientras que las y los estudiantes de preprimaria son llamados a la propuesta, aunque tenga menos nivel de incidencia concreta y real. Se trata de que la ciudadanía se aprenda participando, aportando, discutiendo, proponiendo, luchando, demandando, oponiéndose.

Por ejemplo, en Guatemala se realizan laboratorios de participación electoral (y se realizan elecciones infantiles cada cuatro años, pocos días antes de las elecciones generales). Pero esos laboratorios siguen enfatizando que la ciudadanía se encuentra solo en lo electoral, y se descuida la discusión por problemas nacionales, se abandona la participación, se desestimula la organización estudiantil en todos los niveles. ¿Cuánto se aprovechó el liderazgo de las y los estudiantes que en esa lucha del 2012 arriesgaron su integridad? ¿Cómo valoró la sociedad guatemalteca el valor de adolescentes y jóvenes para enfrentarse a un gobierno militarista y corrupto? ¿De qué educación ciudadana podemos hablar si a esos jóvenes se les silenció, acalló, reprimió y con ello se anuló la organización estudiantil en todo el país, mientras se sigue “enseñando” en las aulas sobre derechos humanos, derecho a la participación, ciudadanía y otras frases que terminan dando una sensación de

falsedad? ¿La muerte de esta adolescente que protestaba, va a servir para que aprendamos que la ciudadanía empieza cuando nos atrevemos a escuchar y expresarnos?

Las respuestas a estas preguntas solo indican de manera determinante que necesitamos una pedagogía y una práctica educativa que no tenga miedo al protagonismo, la voz y la participación de las y los jóvenes. Necesitamos construir una visión de lo educativo que crea más en los procesos y en las experiencias concretas y reales, más que en los discursos y las exposiciones de siempre. Una pedagogía que se atreva a sentir y vivir una educación que arrebate la voz protagónica a quienes imponen y permita la voz colectiva.

La educación desde la ética de la diversidad.

Aprender a respetar, a convivir, a gozar y a construir caminos políticos y sociales junto a personas y colectivos que son diferentes por la cultura, lo étnico, el género u otro aspecto, puede y debe ser uno de los esfuerzos más importantes a la hora de pensar y anhelar la educación para defender la vida en el planeta en este siglo. Esto va más allá de la acción pedagógica de crear un cajón nuevo en el conjunto del currículo al que se le llama “interculturalidad”, “diversidad”, “inclusión”, etcétera. Se trata más de vivir, gozar y sentir la maravilla de la diversidad, de pasar de la acción normativa o moral a la ética de la diversidad. Es decir, a hacer de la diversidad un modo de ser, una posición de vivencia cotidiana e íntima. Una opción asumida desde la propia persona.

El racismo y la exclusión estructural no han sido todavía firme y significativamente enfrentados al interior de los esfuerzos educativos, escolares o no. Porque, por ejemplo, en Guatemala, la educación escolar en la lengua materna de niños y niñas sigue sin estar generalizada en contextos de alta prevalencia de la población originaria o indígena. Utilizar a profesores y profesoras bilingües, pero no provenientes de la cultura y el entorno de los pequeños y pequeñas que aprenden, no constituye un ejercicio auténtico de la educación bilingüe e intercultural que se necesita para responder pedagógicamente a las demandas históricas de los pueblos que fueron arrebatados de su territorio, de su historia y de su dignidad en los últimos 500 años. La diversidad cultural en 109 kilómetros cuadrados de territorio guatemalteco debiera constituir un factor de maravillosa realidad, pero, por el contrario, en el caminar histórico se ha querido asimilar o destruir la diversidad, incluso hasta por la vía del genocidio como sucedió durante el conflicto armado interno. Cuando todo eso no ha dado sus frutos, ha aparecido la educación escolar

para hacer su aporte en la destrucción de esa diversidad.

Tampoco el sexismo, el patriarcado o la exclusión por discapacidades han sido discutidas y enfrentadas con seriedad. Esto no solo se evidencia en las cifras que indican menor presencia de niñas en el sistema escolar, o la ausencia de estructuras y condiciones para niños y niñas con discapacidad, sino en la falta de sensibilidad, en las relaciones autoritarias, en los micromachismos que tienen lugar en todo momento, en el ambiente que se crea, tanto en el sistema escolar como en el sistema social de protección de la niñez y la adolescencia. El 8 de marzo de 2017, el país y el mundo entero, fueron sacudidos por el incendio que causó la muerte de 41 niñas en un hogar llamado irónicamente “Hogar Seguro”. Ese día es para recordar la tragedia de esas niñas, pero sobre todo la tragedia de un sistema social, cultural y educativo que no ha puesto en primer lugar el interés superior del niño, como lo indica la Convención de los Derechos del Niño.

Y por favor, no se crea que nuestro país solo está hecho de tragedias. También somos un país de luchas, de resistencias, de opciones reales por la vida y la dignidad. Miles de educadoras y educadores hacen su mejor esfuerzo, enfrentados a sus propias autoridades, a sus esquemas institucionales, y su historia.

Las interrelaciones, como fin y método de la educación emancipadora.

No hay aula más eficiente, más poderosa y más significativa para emanciparnos de estilos o modos del ejercicio de poder que nos hacen prisioneros, que las interrelaciones entre unos y otros. Es en la forma de llevar la cotidianidad, de interactuar y en la forma de relacionarse, que educadores y educandos aprenden, en profundidad, sus maneras de pensar, de sentir, de actuar. Mediante las interrelaciones logramos el aprendizaje y alcanzamos la educación. Por ello, hablar de interrelaciones es hablar del método fundamental para educar, en la medida que esas interrelaciones enriquecen y desafían a todos, en la medida que las y los educadores viven plenamente una concepción de la vida y de lo educativo que libera en lugar de crear ataduras, principalmente mentales.

A través de la constante manera de interactuar con sus estudiantes, quien educa genera condiciones de respeto, de alegría, de emoción por aprender, de interés, de discusión y debate. Sin embargo, este método alcanza su principal impacto o incidencia en situaciones clave como la toma de decisiones o la resolución de conflictos. En ambos escenarios, la forma de interacción va a marcar

personalidades puesto que se va a propiciar protagonismo, participación, expresión y aprendizaje entre unos y otros. El problema aparece cuando las interrelaciones son de un modo en las situaciones de todos los días, pero cuando aparece un problema o hay que tomar una decisión importante, los adultos que educan abandonan la voz de sus estudiantes, o se imponen desde criterios tan generalizados como “los adultos sabemos lo que les conviene”, o “en mi aula mando yo”.

No son pocos los profesores y profesoras que parecen cambiar su personalidad cuando se ven en una situación compleja o en un conflicto serio, cuando dejan de ser las personas amables, atentas y comprensivas de los momentos tranquilos de la vida escolar. Se trata de que en los conflictos y en la toma de decisiones, la interacción sea siempre digna, respetuosa y, por tanto, educadora en todo el sentido de la palabra.

Por lo anterior, es que también necesitamos enfocar las interrelaciones, además de método, como un fin importante de la educación que pretende emancipar. Es decir, necesitamos esforzarnos por aprender a crear entornos de relaciones nutritivas. Quienes trabajamos en educación necesitamos colocar, en la cima de prioridades, el aprendizaje para la relación con los demás, desde la empatía, el desafío, el respeto, la consideración amable, el buen trato. No será un fácil aprendizaje para quienes llevan en su ADN un modo vertical, autoritario y autocrático de generar los procesos educativos. Será realmente un cambio paradigmático de complejas consideraciones, pero sin este aprendizaje no hay educación emancipadora.

No se queda fuera de este énfasis en las interrelaciones, la necesidad de un aprendizaje para toda la comunidad educativa que prevenga y se enfrente seria y decididamente a situaciones como el acoso escolar, o a la violencia en sus maneras sutiles, o el sexismo, o cualquier situación que denigre a los demás. Según la *Encuesta Nacional sobre Violencia y Clima Escolar en Guatemala*, de 2015, el 20% de los estudiantes de primaria manifestaron haber sido víctimas de violencia de parte de sus docentes. ¿No plantea esto una grave situación, relativa a la necesidad de construir otros modelos de relación en la comunidad educativa?

Aprender a construir otro tipo de relaciones entre docentes y estudiantes conlleva también la necesidad de desaprendizajes y aprendizajes emocionales que permitan una interior y consciente manera de desconfigurar las costumbres que marcan el verticalismo y el autoritarismo. Es decir, que la persona del educador sea más importante que sus habilidades y capacidades pedagógicas y didácticas. Esto ha

sido poco debatido o estudiado. Es muy probable que más que pedagogía y didáctica, miles de docentes tengan que aprender primero a encontrarle sentido a su vida, a desarrollarse emocionalmente, a sentir a gusto con su ser y su hacer, para que eso se proyecte en su labor educadora. Porque solo un ser pleno, armónico, feliz consigo mismo, con visiones a favor de la vida y de una educación distinta, puede construir relaciones plenas y ricas con sus estudiantes.

Lo político de la emancipación de las creencias.

El pensamiento humano se construye desde y a través de conceptos e imágenes. Es por ello que es consciente y evidente. Pero las creencias, esos esquemas mentales que dirigen nuestro pensamiento y nuestras maneras de actuar, reaccionar y sentir, no son tan claras, no flotan tan fácilmente, se quedan en nuestros más profundos sedimentos. Se ocultan en nuestra dinámica mental, y emergen a la superficie de nuestro pensamiento en muy raras ocasiones. Sin embargo, son las creencias las que marcan la pauta de nuestros comportamientos, incluso de nuestras opciones más serias y completas, como las políticas.

Aunque paulatinamente se va extendiendo una posición neurocientífica y espiritual alrededor de la importancia e impacto de las creencias en nuestra forma de vida, incluso en nuestra propia biología, como lo demuestra, entre otros, el biólogo estadounidense Bruce Lipton, en el campo pedagógico todavía esto no se ha posicionado con fuerza. Y es precisamente en la educación (desde la familia hasta el campo laboral o técnico) en el que las creencias se crean, se fortalecen, se solidifican. “No son nuestros genes sino nuestras creencias lo que controla nuestra vida…Esta investigación ha confirmado que las células cerebrales traducen las percepciones mentales del mundo (creencias) a perfiles químicos únicos y complementarios que, cuando se secretan en la sangre, controlan el destino de los 50 billones de células del organismo… Cuando cambiamos nuestra forma de percibir el mundo, es decir, cuando cambiamos nuestras creencias, cambiamos también la composición neuroquímica de nuestra sangre, lo que a su vez activa un cambio complementario de las células corporales”. [1]

¿No son las creencias un escenario crucial para alcanzar la emancipación de individuos y sociedades? ¿No será que más que la transmisión de saberes, debiéramos realizar la búsqueda de las creencias más profundas y afirmadas en docentes y estudiantes? Probablemente descubriremos allí muchas pautas, muchas respuestas y muchas nuevas preguntas que nos permitan alcanzar mejores niveles de aprendizaje.

Recuerdo que en mi paso por Intermón-Oxfam, se hablaba de cambios en las políticas, prácticas, ideas y creencias de la gente. Y siempre se ponían los esfuerzos en ese mismo orden: las políticas primero. Sin embargo, por lo menos en países como Guatemala, muchas políticas han sido cambiadas, y las cosas siguen igual. El esfuerzo por los cambios en las políticas también debe ser acuerpado por la búsqueda, comprensión y cambio de creencias, porque son estas las que impulsan y determinan el actuar de individuos que, al constituir colectivos, terminan generalizando comportamientos útiles para los poderes vigentes.

La búsqueda por descubrir y cambiar creencias es posiblemente el más político de los esfuerzos que podemos hacer a través de la educación emancipadora. Cambiar políticas sin cambiar creencias termina siendo un esfuerzo favorable a la realidad hegemónica. Pero cambiar creencias es poner a las personas, a las y los ciudadanos, ante escenarios nuevos, ante desafíos insospechados y ante exigencias que puedan movilizarlos hacia la transformación social. Y que una de sus consecuencias sea, precisamente, cambiar políticas y estructuras. El cambio de creencias, sin duda, es un esfuerzo político.

Mientras la educación no se esfuerce lo suficiente por entender e intervenir en el espacio de las creencias, no habrá emancipación. Las personas seguirán siendo esclavas de amos tan silenciosos, invisibles y poderosos que no les otorgan ni permiten la libertad para descubrir al mundo de otro modo, o para plantear otro mundo. Las creencias, por ejemplo, están en el fondo de los comportamientos violentos, del patriarcado, de la exclusión y la desigualdad. También están en el fondo del desinterés político, de la falta de movilización o de fortaleza en las voces que exigen otra realidad. La feminista india Gayatri Spivak, afirmó que “la violencia epistémica es despojar a los otros de su derecho a construir sus propias imágenes de sí mismos, sus autorepresentaciones sociales y crear imágenes distorsionadas de esos otros, que legitiman la dominación y la opresión”. [2]

Existe una violencia silenciosa y una complicidad muy seria con los poderes vigentes de parte de quien educa si no otorga algún nivel de importancia y esfuerzo a descubrir y decodificar sus propias creencias, y a ayudar a sus estudiantes en esa tarea tan personal, íntima y al mismo tiempo tan política, que es la de que descubran sus propias estructuras de creencias, que sepan de dónde viene lo que creen sobre este o aquel aspecto de la vida. Que lleguen a sentir la fuerza de lo que creen y así puedan también desarrollar creencias a favor de su propia vida, de su propia dignidad y del protagonismo que merecen en la construcción de otro mundo.

Un esfuerzo tan difícil como novedoso, pero también tan necesario para forjar una ciudadanía libre, consciente y crítica, que es este de descubrir y transformar creencias en quienes se educan juntos, va a hacer brotar preguntas, como jardín en primavera, como “¿con quién aprendiste a creer eso?”, “¿en qué te hace más libre o más esclavo creer eso?”, “¿quién cree por ti cuando crees eso?”, “¿a quién conviene o sirve que creas así?”, y otras.

No tengo duda que la educación formal ha servido mucho más a la esclavitud que a la libertad. Claro que hay excepciones maravillosas por todos lados y en todos los tiempos, pero en la medida que, en quienes dirigen sistemas aulas, se haga notar la ausencia de pensamiento crítico, de emocionalidad sana y de profunda convicción en la vida plena, en esa misma medida la opresión será el resultado más invisible, más negado, pero más eficientemente logrado.

Los pueblos que vienen sufriendo, pero también resistiendo, a una globalización que asesina en nombre del crecimiento económico y la estabilidad política, también demandan a gritos que la educación parta de sus propias cosmovisiones, que se nutra de sus propios valores, que les ayude a ir al encuentro de otros pueblos y poder enfrentar a las transnacionales, a los organismos internacionales, a los gobiernos nacionales y locales que les han dado la espalda. No puede negarse que una educación sin construcción de ciudadanía, sin ética de la diversidad, sin construcción de escenarios de interacciones de dignidad real y concreta, no solo no emancipa individuos, sino que contribuye a esclavizar a pueblos enteros y los condena, a unos más rápido y a otros más lentamente, a su desaparición.

No obstante, ante este drama tan gigantesco, siempre existe la fuerza ética en aquellos hombres y mujeres que creen en la educación como un camino para la dignidad y la emancipación. (Posiblemente el pesimismo frente al cambio sea una de esas creencias que necesitamos extraer y superar). Aunque hoy parezca muy débil, o muy emergente, o con muy poca presencia, la educación emancipadora puede ser una realidad si no dejamos de sentir, desde lo más profundo, una apasionada y movilizadora indignación ante la negación de la vida, la dignidad, el desarrollo y los derechos humanos, en cualquier continente, por cualquier motivo, frente a cualquier gobierno. Pero también puede ser una realidad de poderes inimaginables, si no dejamos de sentir el apasionado amor, ese noviazgo eterno, por la educación, por la gente, por el cambio, por el mundo que aún debemos construir. Mientras la indignación sea hermana de la pasión y el amor, el planeta puede esperar que la educación emancipadora sea la ventana por la cual divise su propia sobrevivencia. Y sonría.

Notas

[1] LIPTON, Bruce. La Biología de la Creencia. 10 ed. Actualizada y ampliada. España, Palmyra, 2016, p.

[2] Citada por MUÑOZ, Lily. **Diplomado Virtual en Prevención de la Violencia contra las Mujeres** . Guatemala, CIPREVI, Módulo II, Unidad 1, sesión 2.

La crida dels pobles per una educació emancipadora

Carlos Aldana Mendoza

Traducció: Joaquin Martínez Ortiz

Introducció

En realitats com la guatemalenca, sembla que la pedagogia va per un camí, i les lluites dels pobles recorren un altre sender. Perquè mentre la realitat econòmica, social i política demostra que l'educació escolar no ha respost, ni històricament ni actualment, a construir realitats dignes per als pobles, se segueix en una festa conceptual pedagògica, com si no passara res en el món real. En aquesta apareixen i ballen les competències, l'educació per a la prosperitat, l'« educació per a la vida» (com si no s'educara des de la vida) o l'educació per a la globalització, tot i que això signifique la destrucció cultural i la negació de les demandes dels pobles originaris.

Els que encara senten i creguen que l'educació ha de ser camí d'alliberament i de dignitat, no poden creure cegament en les ofertes de la pedagogia tecnòcrata que avui preval, aquesta que invisibilitza realitats, nega reflexió crítica, la que vocifera, amb força, que l'educació és apolítica i neutra. Es tracta que, en tenir l'educació emancipadora com a opció, la realitat dramàtica constituïsca un punt de partida que ha d'ocupar esforços, abans de començar amb les definicions conceptuals i amb els postulats tècnics sobre les accions i els processos educatius. Però també és part d'aquest punt de partida, una revisió sobre com i per què la pedagogia prevalent ha emmudit davant els problemes i situacions que neguen als pobles el seu desenvolupament.

Des d'ambdues reflexions fundacionals, la realitat i el paper de la pedagogia en aquesta realitat, intentem plantejar algunes reflexions sobre aspectes que poden permetre una aproximació teòrica i pràctica a l'educació emancipadora avui: l'educació com a construcció de ciutadania, l'ètica de la diversitat, les interrelacions com a mètode i fi, així com la necessitat d'un enfocament polític sobre el canvi de creences.

Els pobles demanen una educació que puga ser factor de transformació social. Els aspectes anteriors són crucials per a arrabassar el domini ideològic i pràctic que els

poders tenen sobre l'educació escolar. Per això, aquest article els presenta, des d'un esforç per a vincular certes situacions específiques de Guatemala i una reflexió global, aplicable a tot context en el present.

Un vergonyós punt de partida

Ja estem a punt d'arribar a les primeres dues dècades del segle XXI, i la sensació ostentosa i supèrbia d'avanç i de progrés que sembla que mostrem la humanitat actual, no pot ocultar la terrible realitat de milions d'éssers humans arreu del planeta. Ni les estructures econòmiques, ni els sistemes polítics o socials, ni els grans avanços tecnològics, ni les promeses dels sectarismes religiosos, res ha impedit que l'empobriment de les majories continue creixent sense aturar-se, o que l'exclusió de pobles sencers continue marcant les relacions de grans col·lectius. Res sembla aturar la violència amb la qual es dissenya el món, amb la qual «resolen» els conflictes, ni amb la qual s'imposa, o pretén imposar, ideologies, creences i paradigmes.

El planeta està constituït per escenaris de desesperança i d'indignació, com el drama permanent dels migrants, les guerres que a tot arreu creen víctimes innocents, la pobresa que ja no només apareix amb força a l'Àfrica o Amèrica Llatina, sinó que és visible en totes parts, l'ascens de polítics que no creuen en l'exercici de poder per a la construcció d'un planeta que assegure la seua supervivència. Trump és tot just l'exemple més grotesc de com l'analfabetisme polític se suma a factors estructurals que compliquen la vida de les poblacions més vulnerables.

Està molt clar, doncs, que el tret més rellevant és la indignitat de la vida per a la majoria de la societat humana al planeta. En països com el meu, Guatemala, aquesta indignitat de la vida també va ser cruament exacerbada per un conflicte armat intern que, sense haver resolt un mínim de les causes estructurals que el van causar, va deixar més de 200 mil víctimes directes (segons ho va afirmar la Comissió de l'Aclariment Històric, de Nacions Unides). Però les conseqüències nefastes no es van quedar en els morts i en els desapareguts, sinó que es mostren a la ruptura salvatge del teixit social, la destrucció de comunitats, la descomposició social, l'agudització de l'exclusió dels pobles indígenes, l'enfrontament entre germans que avui continua marcant la pauta de relacions socials, la cultura de violència i d'enfrontament que es va aprofundir i va fer penetrar en tota la societat. El 83% de les víctimes en aquest cru enfrontament van ser indígenes. Ni la pobresa extrema, ni l'exclusió, ni la desigualtat van ser resolts després de 30 anys

d'enfrontament. A la llarga història estructural de negació de drets, es va sumar la cultura de mort i violència que preval avui.

Davant la realitat actual, hem de tenir cura de no desentendre'ns dels factors ideològics que permeten aquesta realitat, que l'alimenten, que són necessaris per als poders en la seua necessitat de control i dominació. No és casualitat que les ofertes religioses, que la cultura, l'esport i l'art creuen maneres de veure, sentir i comprendre el món, ni que la informació siga filtrada per agències de comunicació que són part del poder global, encara que es vesteixen amb disfresses de neutralitat i objectivitat. Tampoc és casualitat el discurs tecnòcrata, superficial i conservador de la pedagogia.

La contribució pedagògica a la construcció del món actual

En el món pedagògic, preval un discurs al voltant d'una educació que servisca a la productivitat i al desenvolupament, a la construcció d'habilitats que permeten «eixir de la pobresa», a una ciutadania reduïda a l'electoral. I tot des de l'enfocament per competències, que constitueix l'eix fonamental, el concepte fundant, el factor de moda i de prestigi (encara que ni es comprenga plenament, ni s'aplique en la realitat).

Resulta que el món dels acadèmics dedicats a l'educació ha fet un brillant paper en la construcció del món actual: ha posat l'educació al servei d'una globalització que nega la dignitat a la vida planetària. Els sistemes educatius no han estat els generadors de la ciutadania participant, disposada a «comprendre el món per transformar-lo», com va insistir Freire. Al contrari, l'educació formal és la font principal per a una ciutadania conformista amb la participació en les eleccions, però indisposada al compromís, a l'activisme i a la lluita per condicions socials diferents. No són les aules escolars els espais on s'aprén la indignació necessària per sentir la necessitat, i possibilitat, que una altra educació i una altra societat són possibles.

La pedagogia sembla, de manera plena i concreta, estar al servei dels poders dominants des del moment en què s'ha reduït a una miop mirada sobre l'expressió escolar o formal de l'educatiu. Ha abandonat la necessitat de valorar i apreciar altres expressions que també configuren el fet de ser, sentir, fer i actuar dels éssers humans i que són part d'aquest sistema d'influències que al llarg de la vida representen l'educatiu.

Per exemple, a la pedagogia, afanyada en les competències i la tecnocràcia, se li ha

oblidat que l'ésser humà també aprén en els entorns socials, en l'expressió artística i cultural, en les lluites i reivindicacions socials, als carrers i en els camps. Que els pobles posseeixen història de formació i cultura que, tot i que tampoc es tracte del romanticisme que ancora i no permet caminar, ha de ser atesa i entesa profundament i respectuosament.

I quan col·loca el lent sobre el dret a l'educació (formal o escolar), es queda en l'anàlisi o reflexió del que passa a les aules, sense considerar les interaccions i dinàmiques de l'escola amb la família, la societat i altres entorns. El dret a l'educació també és el dret a gaudir el temps lliure, a tenir opcions i possibilitats que la vida siga compresa i apreciada en totes les seues manifestacions, a comprendre que els sabers populars i mil·lenaris no són inferiors als acadèmics i poden conviure en les dinàmiques de la societat humana.

Així doncs, la pedagogia ha llançat el missatge que l'educació només té lloc dins de les estructures i institucions escolars, i que l'aprés fora no té el mateix valor o importància per a la vida. El seu objecte d'estudi es redueix a l'escolar i amb això empetitix el seu món i la seua aportació. Es deixa d'aprendre i aprofitar les riques possibilitats per al desenvolupament humà, individual i col·lectiu, que es troben en organitzacions populars i socials, en iniciatives socials, en la dinàmica ciutadana més activa, en les aportacions dels pobles originaris. Es fa real el seu anhelat somni de despolititzar l'educatiu, perquè es trenquen vincles, s'anul·len demandes i reivindicacions, s'impedeix participació política a la comunitat educativa.

En conseqüència, no constitueix una exageració afirmar que la pedagogia s'ha distanciat dels pobles i de les seues lluites, encara que a la distància se senten les seues veus i demandes. Aquesta distància li ha tret l'estudi pedagògic la riquesa i diversitat profunda que prové de la comprensió de la realitat més plena. Ha deixat la pedagogia d'escoltar i enriquir-se amb les aportacions que provenen de cosmovisions no basades en la filosofia i ciència dominants. En països de rica diversitat cultural i ètnica, això significa una ruptura molt seriosa entre els que generen coneixements i propostes sobre l'educatiu i els pobles que lluiten per una societat diversa, digna i justa. Per això no sorprén la generalitzada i arrelada manera de practicar una visió educativa apolítica (només en les seues expressions i pretensions conservadores, però no en el seu sentit profund de connexió amb el poder). Tampoc sorprén que els educadors i educadores que parlen més d'educació, sinó que siguen economistes, financeres, empresariat i polítics, els quals, sense saber del tema, el monopolitzen a l'agenda mediàtica i pública.

A la pedagogia tampoc li ha importat molt la negació del dret a l'educació en múltiples maneres, principalment a través de la privatització tan afirmada en països com els llatinoamericans. El discurs ha contribuït a substituir la paraula «dret» pel concepte «servei»: han arribat a afirmar que «l'educació més que un dret és un servei», i aquest, com qualsevol altre, pot ser brindat a qui ho pot pagar. Les institucions deixen de ser projectes educatius per a convertir-se en empreses; els docents no són educadors, són empleats; els estudiants són usuaris i les famílies són clients que han de pagar.

La diferenciada qualitat entre les condicions d'aprenentatge d'institucions privades i les condicions d'institucions públiques és tan gran que escandalitza. O hauria d'escandalitzar, perquè l'imaginari social comença a considerar aquestes diferències com a naturals i vàlides, mentre els Estats permeten que, a través de la seua ineficiència per al desenvolupament de l'educació pública, l'educació es convertisca en un privilegi i en un negoci rendible en els seus dos grans vessants: l'econòmica (perquè genera lucre per als seus amos) i la ideològica (perquè és una via poderosa per a insistir en els valors, creences i actituds que contribueixen a mantenir el poder establert).

Si la pedagogia s'allunya dels pobles, s'allunya de les seues demandes i de les seues lluites, i els abandona.

L'anterior constitueix l'escenari al qual ens hem d'enfrontar. És el desafiament que se situa en l'horitzó dels que pretenguen, mitjançant l'educació, contribuir a les lluites per transformar el món i convertir-lo en un lloc en el qual tots càpiguen amb dignitat i igualtat. Vegem, doncs, quatre propostes perquè l'educació siga en si mateixa un camí d'emancipació i s'alinee a altres lluites per l'emancipació dels pobles. Emfatitzem l'escolar, perquè –sense pretendre caure en el discurs ja esmentat– per respondre a les demandes dels pobles per una educació emancipadora, una primera trucada molt audible i comprensible està en l'escolar.

«No ho fem per nosaltres, sinó pels que vénen darrere»: L'educació com a creació d'experiències de ciutadania.

El 2012 hi va haver un moviment d'estudiants de secundària que va lluitar contra la imposició d'un canvi en la formació magisterial a Guatemala. Més enllà de les explicacions o raons tècniques del canvi, el que es va evidenciar va ser una manera impositiva, militarista i totalment irrespectuosa de part de les autoritats governamentals d'aquest moment. (El president, la vicepresidenta i molts

funcionaris d'aquest govern, al moment d'escriure aquest article, segueixen a la presó des de fa més d'any i mig).

El grotesc d'una concepció educativa que no creu, ni espera, la participació real, té lloc quan es vol manipular consciències o comportaments. L'oferiment de les autoritats educatives a estudiants perquè deixaren les seues reivindicacions i mobilitzacions, va ser respost amb l'expressió que encapçala aquesta part. Però també trobem el cinisme quan es llegeix alguns postulats del currículum oficial de secundària, relatius a l'aprenentatge dels drets humans i al dret d'expressió. Tot això contradit en la pràctica real, als carrers, en els problemes reals. La repressió, la burla i el menyspreu a la veu estudiantil va ser tan gran en aquest moment que cap teoria, política pública o estructura curricular podria tenir algun efecte en la mentalitat de joves que s'estaven formant per a ser docents. Van aprendre a sentir-se delinqüents, perquè van ser reprimits no només pel Ministeri d'Educació sinó també pel de Governació, a través de policies. Van aprendre que no val la veu, ni el diàleg, ni la discussió política, perquè quan les agendes s'imposen, s'imposen fins i tot amb colps i sang. Malauradament, i com una repetició macabra d'aquesta falta de respecte a estudiants que eleven la seua veu, al moment d'escriure aquestes línies hem de lamentar a la capital guatemalenca la mort d'una estudiant de 16 anys, atropellada i destrossada per un pilot, al qual el dret a la vida i a la protesta, li van semblar menys importants que l'arribada puntual al seu treball. La manca de diàleg seriós i constant sempre és el cultiu per a la protesta, i aquesta, per a la violència en totes les seues formes.

De què serveix el discurs teòric o curricular sobre ciutadania i drets humans, si en la forma d'intervenir en conflictes, res d'això és complert ni exemplificat pels mateixos funcionaris educatius, tampoc per docents?

L'aprenentatge de la ciutadania pot quedar-se a la realitat d'altres assignatures: memorització mecànica, res d'aplicacions a la vida real, avorriment, compliment per a fins avaluadors, i amb això, es compleix oficialment (i oficiosament) amb la demanda de formar per a la ciutadania, però sense afectar les estructures, inclòs el sistema polític vigent.

No obstant això, tinguem molt clar que l'aprenentatge de la ciutadania només pot aconseguir-se des de la pràctica del seu factor més essencial: la participació. No hi pot haver educació ciutadana si no hi ha participació real i concreta dels que són part del procés educatiu. Això ha de significar una profunda i clara postura de formar políticament a les noves generacions. Abandonar la por i l'aversió al polític

sembla ser la primera prova o condició perquè aquesta educació ciutadana puga tenir lloc. Es tracta que xiquets, xiquetes i joves visquen experiències en les quals puguen comprendre la realitat, en les quals s'evidencie el respecte al seu pensament sobre el món en què viuen. Es tracta que els moments i espais, de caràcter permanent però també amb un sentit comunitari, emboliquen a les i els aprenents en situacions de discussió, de decisió, de compromís, d'activitat. Que aquestes experiències representen la sensació i la vivència personal i col·lectiva d'estar participant en propostes de canvi de determinades realitats. I que aquestes experiències vagen incrementant el nivell d'incidència en la vida institucional, comunitària i social. Per exemple, l'estudiantat universitari ha de ser protagonista de lluites, propostes i canvis concrets en la seua societat, mentre que les i els estudiants de preprimària són cridats a la proposta, encara que tinga menys nivell d'incidència concreta i real. Es tracta que la ciutadania s'aprenga participant, aportant, discutint, proposant, lluitant, demandant, oposant-se.

Per exemple, a Guatemala es realitzen laboratoris de participació electoral (i es realitzen eleccions infantils cada quatre anys, pocs dies abans de les eleccions generals). Però aquests laboratoris segueixen emfatitzant que la ciutadania es troba sol en l'electoral, i es descuida la discussió per problemes nacionals, s'abandona la participació, es desestimula l'organització estudiantil en tots els nivells. Quant es va aprofitar el lideratge de les i els estudiants que en aquesta lluita del 2012 van arriscar la seua integritat? Com va valorar la societat guatemalenca el valor d'adolescents i joves per enfrontar-se a un govern militarista i corrupte? De quina educació ciutadana podem parlar si a aquests joves se'ls va silenciar, callar, va reprimir i amb això es va anul·lar l'organització estudiantil a tot el país, mentre se segueix «ensenyant» a les aules sobre drets humans, dret a la participació, ciutadania i altres frases que acaben donant una sensació de falsedat? La mort d'aquesta adolescent que protestava, va servir perquè aprenguem que la ciutadania comença quan ens atrevim a escoltar i expressar-nos?

Les respostes a aquestes preguntes només indiquen de manera determinant que ens cal una pedagogia i una pràctica educativa que no tinga por al protagonisme, la veu i la participació de les i els joves. Necessitem construir una visió de l'educatiu que crega més en els processos i en les experiències concretes i reals, més que en els discursos i les exposicions de sempre. Una pedagogia que s'atrevisca a sentir i a viure una educació que prenga la veu protagònica als que imposen i permeta la veu col·lectiva.

L’educació des de l’ètica de la diversitat

Aprendre a respectar, a conviure, a gaudir i a construir camins polítics i socials al costat de persones i col·lectius que són diferents per la cultura, l’ètnic, el gènere o un altre aspecte, pot i ha de ser un dels esforços més importants a l’hora de pensar i anhelar l’educació per defensar la vida al planeta en aquest segle. Això va més enllà de l’acció pedagògica de crear un calaix nou en el conjunt del currículum a què se l’anomena «interculturalitat», «diversitat», «inclusió», etcètera. Es tracta més de viure, gaudir i sentir la meravella de la diversitat, de passar de l’acció normativa o moral a l’ètica de la diversitat. És a dir, a fer de la diversitat una manera de ser, una posició de vivència quotidiana i íntima. Una opció assumida des de la pròpia persona.

El racisme i l’exclusió estructural no han estat encara fermament i significativament enfrontats a l’interior dels esforços educatius, escolars o no. Perquè, per exemple, a Guatemala, l’educació escolar en la llengua materna de xiquets i xiquetes segueix sense estar generalitzada en contextos d’alta prevalença de la població originària o indígena. Utilitzar a professors i professores bilingües, però no provinents de la cultura i l’entorn dels menuts i menudes que aprenen, no constitueix un exercici autèntic de l’educació bilingüe i intercultural que es necessita per a respondre pedagògicament a les demandes històriques dels pobles que van ser arrabassats del seu territori, de la seua història i de la seua dignitat en els últims 500 anys. La diversitat cultural a 109 quilòmetres quadrats de territori guatemalenc hauria de constituir un factor de meravellosa realitat, però, per contra, en el fet de caminar històric s’ha volgut assimilar o destruir la diversitat, fins i tot fins per la via del genocidi com va passar durant el conflicte armat intern. Quan tot això no ha donat els seus fruits, ha aparegut l’educació escolar per a fer la seua aportació en la destrucció d’aquesta diversitat.

Tampoc el sexisme, el patriarcat o l’exclusió per discapacitats han estat discutides i enfrontades amb serietat. Això no només s’evidencia en les xifres que indiquen menor presència de xiques al sistema escolar, o l’absència d’estructures i condicions per a xics i xiques amb discapacitat, sinó en la manca de sensibilitat, en les relacions autoritàries, en els micromasclismes que tenen lloc en tot moment, en l’ambient que es crea, tant en el sistema escolar com en el sistema social de protecció de la infantesa i l’adolescència. El 8 de març de 2017, el país i el món sencer, van ser sacsejats per l’incendi que va causar la mort de 41 xiquets en una llar anomenada irònicament «Hogar Seguro». Aquest dia és per a recordar la

tragèdia d'aquestes xiquetes, però sobretot la tragèdia d'un sistema social, cultural i educatiu que no ha posat en primer lloc l'interés superior de l'infant, com ho indica la Convenció dels Drets de l'Infant.

I per favor, no es crega que el nostre país només està fet de tragèdies. També som un país de lluites, de resistències, d'opcions reals per la vida i la dignitat. Milers d'educadores i d'educadors fan el seu millor esforç, enfrontats a les seues pròpies autoritats, als seus esquemes institucionals, i la seua història.

Les interrelacions, com a fi i mètode de l'educació emancipadora.

No hi ha aula més eficient, més poderosa i més significativa per a emancipar-nos d'estils o maneres de l'exercici de poder que ens fan presoners, que les interrelacions entre uns i altres. És en la forma de portar la quotidianitat, d'interactuar i en la forma de relacionar-se, que educadors i educands aprenen, en profunditat, les seues maneres de pensar, de sentir, d'actuar. Mitjançant les interrelacions vam aconseguir l'aprenentatge i arribàrem a la educació. Per això, parlar d'interrelacions és parlar del mètode fonamental per a educar, en la mesura que aquestes interrelacions enriqueixen i desafien a tothom, en la mesura que les educadores i els educadors viuen plenament una concepció de la vida i de l'educatiu que allibera en lloc de crear lligams, principalment mentals.

A través de la constant manera d'interactuar amb els seus estudiants, qui educa genera condicions de respecte, d'alegria, d'emoció per aprendre, d'interés, de discussió i debat. No obstant això, aquest mètode aconsegueix el seu principal impacte o incidència en situacions clau com la presa de decisions o la resolució de conflictes. En tots dos escenaris, la forma d'interacció marcarà personalitats ja que es propiciarà protagonisme, participació, expressió i aprenentatge entre uns i altres. El problema apareix quan les interrelacions són d'una manera en les situacions de cada dia, però quan apareix un problema o cal prendre una decisió important, els adults que eduquen abandonen la veu dels seus estudiants, o s'imposen des de criteris tan generalitzats com «els adults sabem el que els convé», o «en la meua aula mane jo».

No són pocs els professors i professores que semblen canviar la seua personalitat quan es veuen en una situació complexa o en un conflicte seriós, quan deixen de ser les persones amables, atentes i comprensives dels moments tranquils de la vida escolar. Es tracta que en els conflictes i en la presa de decisions, la interacció siga

sempre digna, respectuosa i, per tant, educadora en tot el sentit de la paraula.

Per l'anterior, és que també necessitem enfocar les interrelacions, a més de mètode, com un fi important de l'educació que pretén emancipar. És a dir, ens cal esforçar-nos per aprendre a crear entorns de relacions nutritives. Els que treballem en educació necessitem col·locar, al cim de prioritats, l'aprenentatge per a la relació amb els altres, des de l'empatia, el desafiament, el respecte, la consideració amable, el bon tracte. No serà un fàcil aprenentatge per als que porten al seu ADN una manera vertical, autoritària i autocràtica de generar els processos educatius. Serà realment un canvi paradigmàtic de complexes consideracions, però sense aquest aprenentatge no hi ha educació emancipadora.

No es queda fora d'aquest èmfasi en les interrelacions, la necessitat d'un aprenentatge per a tota la comunitat educativa que previnga i s'enfronte seriosament i decididament a situacions com l'assetjament escolar, o la violència en les seues maneres subtils, o el sexisme, o qualsevol situació que denigre els altres. Segons *l'Enquesta Nacional sobre Violència i Clima Escolar a Guatemala*, de 2015, el 20% dels estudiants de primària van manifestar haver estat víctimes de violència de part dels seus docents. No planteja això una greu situació, relativa a la necessitat de construir altres models de relació en la comunitat educativa?

Aprendre a construir un altre tipus de relacions entre docents i estudiants comporta també la necessitat de desaprenentatges i aprenentatges emocionals que permeten una interior i conscient manera de desconfigurar els costums que marquen el verticalisme i l'autoritarisme. És a dir, que la persona de l'educador siga més important que les seues habilitats i capacitats pedagògiques i didàctiques. Això ha estat poc debatut o estudiat. És molt probable que més que pedagogia i didàctica, milers de docents hagen d'aprendre primer a trobar sentit a la seua vida, a desenvolupar-se emocionalment, a sentir a gust amb el seu ésser i el seu fer, perquè això es projecte en la seua tasca educadora. Perquè només un ésser ple, harmònic, feliç amb si mateix, amb visions a favor de la vida i d'una educació diferent, pot construir relacions plenes i riques amb els seus estudiants.

El fet polític de l'emancipació de les creences.

El pensament humà es construeix des de i a través de conceptes i imatges. És per això que és conscient i evident. Però les creences, aquests esquemes mentals que dirigeixen el nostre pensament i les nostres maneres d'actuar, reaccionar i sentir, no són tan clares, no suren tan fàcilment, es queden en els nostres més profunds

sediments. S'oculten en la nostra dinàmica mental, i emergeixen a la superfície del nostre pensament en molt rares ocasions. No obstant això, són les creences les que marquen la pauta dels nostres comportaments, fins i tot de les nostres opcions més serioses i completes, com les polítiques.

Encara de mica en mica es va estenent una posició neurocientífica i espiritual al voltant de la importància i impacte de les creences en la nostra forma de vida, fins i tot en la nostra pròpia biologia, com ho demostra, entre altres, el biòleg nord-americà Bruce Lipton, al camp pedagògic encara això no s'ha posicionat amb força. I és precisament en l'educació (des de la família fins al camp laboral o tècnic) en el qual les creences es creen, s'enforteixen, se solidifiquen. «No són els nostres gens sinó les nostres creences el que controla la nostra vida… Aquesta investigació ha confirmat que les cèl·lules cerebrals tradueixen les percepcions mentals del món (creences) a perfils químics únics i complementaris que, quan se secreten a la sang, controlen el destí dels 50 bilions de cèl·lules de l'organisme… quan canviem la nostra manera de percebre el món, és a dir, quan canviem les nostres creences, vam canviar també la composició neuroquímica de la nostra sang, el que al seu torn activa un canvi complementari de les cèl·lules corporals» [1].

¿No són les creences un escenari crucial per assolir l'emancipació d'individus i societats? ¿No serà que més que la transmissió de sabers, hauríem de realitzar la recerca de les creences més profundes i afirmades en docents i estudiants? Probablement descobrirem allà moltes pautes, moltes respostes i moltes noves preguntes que ens permeten assolir millors nivells d'aprenentatge.

Recorde que en el meu pas per Intermón-Oxfam, es parlava de canvis en les polítiques, pràctiques, idees i creences de la gent. I sempre es posaven els esforços en aquest mateix ordre: les polítiques primer. No obstant això, almenys en països com Guatemala, moltes polítiques han estat canviades, i les coses segueixen igual. L'esforç pels canvis en les polítiques també ha de ser recolzat per la recerca, comprensió i canvi de creences, perquè són aquestes les que impulsen i determinen l'actuació d'individus que, en constituir col·lectius, acaben generalitzant comportaments útils per als poders vigents.

La recerca per descobrir i canviar creences és possiblement el més polític dels esforços que podem fer a través de l'educació emancipadora. Canviar polítiques sense canviar creences acaba sent un esforç favorable a la realitat hegemònica. Però canviar creences és posar les persones, els ciutadans i les ciutadanes, davant escenaris nous, davant desafiaments insospitats i davant exigències que puguen

mobilitzar-los cap a la transformació social. I que una de les seues conseqüències siga, precisament, canviar polítiques i estructures. El canvi de creences, sens dubte, és un esforç polític.

Mentre l'educació no s'esforce prou per entendre i intervenir en l'espai de les creences, no hi haurà emancipació. Les persones seguiran sent esclaves d'amos tan silenciosos, invisibles i poderosos que no els atorguen ni permeten la llibertat per descobrir al món d'una altra manera, o per plantejar un altre món. Les creences, per exemple, són al fons dels comportaments violents, del patriarcat, de l'exclusió i la desigualtat. També estan en el fons del desinterés polític, de la manca de mobilització o de fortalesa en les veus que exigeixen una altra realitat. La feminista índia Gayatri Spivak, va afirmar que «la violència epistèmica és despullar els altres del seu dret a construir les seues pròpies imatges de si mateixos, les seues autorepresentacions socials i crear imatges distorsionades d'aquests altres, que legitimen la dominació i l'opressió» [2].

Hi ha una violència silenciosa i una complicitat molt seriosa amb els poders vigents de part de qui educa si no atorga algun nivell d'importància i esforç a descobrir i descodificar les seues pròpies creences, i a ajudar els seus estudiants en aquesta tasca tan personal, íntima i al mateix temps tan política, que és la que descobreixen les seues pròpies estructures de creences, que sàpiguen d'on ve el que creuen sobre aquest o aquell aspecte de la vida. Que arriben a sentir la força del que creuen i així puguen també desenvolupar creences a favor de la seua pròpia vida, de la seua pròpia dignitat i del protagonisme que mereixen en la construcció d'un altre món.

Un esforç tan difícil com nou, però també tan necessari per forjar una ciutadania lliure, conscient i crítica, que és aquest de descobrir i transformar creences en els que s'eduquen junts, va fer brollar preguntes, com jardí a la primavera, com «¿amb qui vas aprendre a creure això? »,«¿en què et fa més lliure o més esclau creure això? »,«qui creu per tu quan creus això? »,«¿a qui convé o serveix que cregues així?», i altres.

No tinc dubte que l'educació formal ha servit molt més a l'esclavitud que a la llibertat. És clar que hi ha excepcions meravelloses per tot arreu i en tots els temps, però en la mesura que, en els que dirigeixen sistemes aules, es faça notar l'absència de pensament crític, d'emocionalitat sana i de profunda convicció en la vida plena, en aquesta mateixa mesura l'opressió serà el resultat més invisible, més negat, però més eficientment aconseguit.

Els pobles que estan patint, però també resistint, a una globalització que assassina en nom del creixement econòmic i l'estabilitat política, també demanen a crits que l'educació partisca de les seues pròpies cosmovisions, que es nodrisca dels seus propis valors, que els ajude a anar a la trobada d'altres pobles i poder enfrontar a les transnacionals, als organismes internacionals, als governs nacionals i locals que els han donat l'esquena. No es pot negar que una educació sense construcció de ciutadania, sense ètica de la diversitat, sense construcció d'escenaris d'interaccions de dignitat real i concreta, no només no s'emancipa individus, sinó que contribueix a esclavitzar pobles sencers i els condemna, a uns més ràpid i a altres més lentament, a la seua desaparició.

No obstant això, davant d'aquest drama tan gegantí, sempre hi ha la força ètica en aquells homes i dones que creuen en l'educació com un camí per a la dignitat i l'emancipació. (Possiblement el pessimisme enfront del canvi siga una d'aquestes creences que ens cal extraure i superar). Encara que avui semble molt feble, o molt emergent, o amb molt poca presència, l'educació emancipadora pot ser una realitat si no deixem de sentir, des del més profund, una apassionada i mobilitzadora indignació davant la negació de la vida, la dignitat, el desenvolupament i els drets humans, en qualsevol continent, per qualsevol motiu, davant de qualsevol govern. Però també pot ser una realitat de poders inimaginables, si no deixem de sentir l'apassionat amor, aquest festeig etern, per l'educació, per la gent, pel canvi, pel món que encara hem de construir. Mentre la indignació siga germana de la passió i l'amor, el planeta pot esperar que l'educació emancipadora siga la finestra per la qual divise la seua pròpia supervivència. I somriga.

Notes

[1] LIPTON, Bruce. La Biología de la Creencia. 10 ed. Actualitzada i ampliada. Espanya, Palmyra, 2016, p.

[2] Citada per MUÑOZ, Lily. Diplomado Virtual en Prevención de la Violencia contra las Mujeres. Guatemala, CIPREVI, Mòdul II, Unitat 1, sessió 2.

DREAM

John Berger [1]

In a pocket of earth
i buried all the accents
of my mother tongue

there they lie
like needles of pine
assembled by ants

one day the stumbling cry
of another wanderer
may set them alight

then warm and comforted
he will hear all night
the truth as lullaby



SUEÑO

En un puñado de tierra
he enterrado todos los acentos
de mi lengua materna

allí yacen
como agujas de pino
reunidas por las hormigas

Puede que algún día el llanto balbuciente
de otro vagamundo
las incendie

entonces caliente y consolado
oirá toda la noche

la verdad como una nana



SOMNI

En un grapat de terra
vaig soterrar tots els accents
de la meua llengua materna

allà jeuen
com agulles de pi
reunides per les formigues

Potser algun dia el plor balbucient
d'un altre rodamón
les incendie

llavors calenta i consolada
escoltarà tota la nit
la veritat com una nana

Notes

[1] BERGER, John (2011). *La razón del campo*. El agua en pie/CEDMA. Málaga