Rizoma freireano

Vol. 30 · 2021

Rizoma freireano 30. Pedagogización de la vida cotidiana

Rhizome freirean 30. Pedagogization of everyday life

Rizoma freireano 30. Pedagogização da vida cotidiana

Rizoma freireà 30. Pedagogització de la vida quotidiana

Editores: Xavier Besalú, Universitat de Girona · Antonia Darder

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2021-vol-30/

Sumario

EDITORIAL

Pedagogitzar la vida quotidiana?
Xavier Besalú, Antonia Darder

¿Pedagogizar la vida cotidiana?

Esploradorearena
Xavier Besalú, Antonia Darder

ARTÍCULOS

La apertura de nuevos debates educativos: ¿para cambiar o para negar el cambio?
Benjamín Zufiaurre, Yolanda Alonso-Martirena

Obrir nous debats educatius: ¿per canviar o per negar el canvi?
Benjamín Zufiaurre, Yolanda Alonso-Martirena

Calibrating our vital compass: Unlearning colonial habits of being in everyday life
Vanessa de Oliveira Andreotti, Sharon Stein, Rene Susa, Cash Ahenakew, Tereza Caikova, Rosa Pitaguary, Benicio Pitaguary

Calibratge de la nostra brúixola vital: desaprenentatge dels costums colonials de l'existència a la vida quotidiana
Vanessa de Oliveira Andreotti, Sharon Stein, Rene Susa, Cash Ahenakew, Tereza Caikova, Rosa Pitaguary, Benicio Pitaguary

Populismo y Pedagogización de la vida. Entre biopolítica y neoliberalismo
Marco A. Jiménez, Ana Ma. Valle

Populisme i Pedagogització de la vida. Entre biopolítica i neoliberalisme
Marco A. Jiménez, Ana Ma. Valle

Necropolítica – a pedagogia cotidiana do governo Bolsonaro no Brasil
João dos Reis Silva Júnior, Breno Alves dos Santos Blundi, Everton Henrique Eleutério Fargoni

Necropolítica : la racionalidad de la pedagogía cotidiana del gobierno Bolsonaro en Brasil
João dos Reis Silva Júnior, Breno Alves dos Santos Blundi, Everton Henrique Eleutério Fargoni

Necropolítica: la racionalitat de la pedagogia quotidiana del govern Bolsonaro a Brasil
João dos Reis Silva Júnior, Breno Alves dos Santos Blundi, Everton Henrique Eleutério Fargoni

Pedagogitzar la vida quotidiana?

Pedagogia i cultura han anat sempre de bracet. De fet, fins arribat el segle XX, els pensadors per antonomàsia de l'educació com una pràctica social indissociable de la condició humana han estat entre els grans de la filosofia, entre els clàssics del pensament. Parlem de Diotima de Mantinea, de Plató, de Hipatia de Alejandria, de Ramon Llull, de Montaigne, de Comenius, de Locke, de Kant, de Tolstoi, de Durkheim… Parlem d'una tradició pedagògica europea que simbolitza a la perfecció Kant quan afirma que "l'home només pot esdevenir home a través de l'educació"; o que "darrera de l'educació s'hi amaga el gran secret de la perfecció de la naturalesa humana"… Una tradició que estableix un vincle permanent amb l'ètica, ben explicitada en l'imperatiu categòric kantià: "Actua de tal manera que tractis la humanitat, tant en la teva persona com en la persona de qualsevol altre, sempre al mateix temps com a fi, mai simplement com a mitjà". Un humanisme que es va mantenir sense trencaments significatius fins a la dècada dels anys seixanta del segle passat. No és perquè sí que alguns han afirmat amb convicció que la pedagogia i l'educació universal són filles predilectes de la Il·lustració, de la seva aspiració al perfeccionament i al progrés, de la voluntat de regeneració de les persones i de les societats, de la confiança en la raó i en la llibertat, de l'entronització del mèrit, l'esforç i la responsabilitat personals en detriment de l'herència o de la sang, però també amb les seves parts fosques… Un metarelat de salvació, que desgraciadament no va saber esquivar la utilització desacomplexada i perversa per part dels diferents totalitarismes del segle XX, que van posar la ciència –també la pedagogia- al servei de la formació de "l'home nou" i d'una societat pretesament sense conflictes… D'aquí també el descrèdit, el desconcert i la crisi que el saber pedagògic va experimentar després de la II Guerra Mundial.

Les revolucions associades al maig del 68 van impactar en tots els àmbits de la cultura i de la vida, també en la pedagogia i en l'educació. Lyotard, en donar carta de naturalesa a la condició postmoderna, entonava les ensoltes de les diferents narratives de salvació, tant les de caire polític com religiós i, entre elles, l'antiga tradició pedagògica tan lligada a la filosofia política i moral. Una de les seqüeles d'aquesta mort serà l'inici d'un procés progressiu de pedagogització de la vida quotidiana i de la societat. Una altra en serà el decantament accelerat cap a una nova filiació tecnològica i utilitària que, molt sovint, acabarà convertint la pedagogia en una mena d'enginyeria i l'educació en una aplicació estricta de dissenys de laboratori. Dos processos que, d'alguna manera, es retroalimenten…

De tota manera, per a Ivan Illich, aquestes seqüeles ja havien estat alimentades per la pròpia modernitat, de manera que, més que un trencament amb la tradició anterior, aquestes derivades no serien sinó una sublimació descarnada d'uns corrents de fons que ara eclosionaven sense traves. Reinterpretant les paraules de Kant, Illich mostra com la modernitat havia anat convertint l'educació en una mena de religió mundial, amb els seus dogmes, els seus rituals, els seus sacerdots, les seves esglésies, les seves normes, els seus premis i els seus càstigs. Una fe i una manera de viure que tenien per déus el progrés i la felicitat personal, la integració plena en la vida professional i relacional, i l'harmonia social. Explica també que la tendència a la racionalització i burocratització de la vida i de la ciència era un element consubstancial a aquesta modernitat, que va acabar entronitzant la visió positivista, quantificable i mesurable del món i de les coses com a hegemònica en tots els àmbits i que, per a aquests objectius –els de pedagogitzar la vida quotidiana-, la ciència pedagògica podia esdevenir especialment útil.

De què parlem, però, quan fem referència a la pedagogització de la vida quotidiana?
Zufiaurre i Alonso, en l'article que signen per aquesta revista, "Obrir nous debats educatius: ¿per canviar o per negar el canvi?" afirmen que es tracta d'un territori pantanós que es caracteritza per estendre la lògica i les formes pròpies del món escolar, alguns comportaments i pràctiques, determinats coneixements i estratègies, "a d'altres esferes de la vida i a determinats espais laborals… fora del sistema escolar". Per a Jon Igelmo, a "Desescolarizar la vida" (2016), la pedagogització de la vida fa referència a la pretensió de "voler resoldre els problemes socials, econòmics, polítics, psicològics…" aplicant esquemes i estratègies pedagògiques, de manera que els ciutadans i les ciutadanes, grans i petits, acaben essent tractats i percebuts com a alumnes, en una relació jerarquitzada. Per a Biesta, a "El bello riesgo de educar" (2017), es tractaria d'eliminar tant com es pugui el risc que suposa sempre educar –dins i fora de l'escola-, per tal que tant l'educació com la vida esdevinguessin previsibles i controlables i els resultats programats s'assolissin de manera efectiva i observable… Comptat i debatut, doncs, pedagogitzar la vida quotidiana voldria dir traslladar a la vida i per a tothom la gramàtica que ha configurat l'escola i l'escolarització al llarg dels segles, des de l'enfocament general que parteix d'una relació asimètrica entre uns docents, que dominen els coneixements legítims i que estan investits socialment d'autoritat, i uns alumnes que aniran aprenent i que seran acompanyats i avaluats tothora, fins a les formes d'organització i gestió dels espais i dels temps. Pedagogitzar la vida quotidiana significa controlar-la per part

d'uns agents externs, considerats experts, tant pel que fa als objectius i conductes que es busquen com pel que fa als mètodes, tècniques, materials, estratègies i recursos a utilitzar en el procés; d'aquí que es faci referència explícita a la programació de l'acció a desenvolupar i a la mesura, si pot ser quantificada, del resultat assolit, a l'avaluació. Pedagogitzar la vida quotidiana voldria dir, finalment desviar l'atenció de la política, és a dir, de les relacions de poder, obviar les responsabilitats dels qui el posseeixen, i prescindir de la participació, la crítica i la voluntat de la ciutadania; en definitiva, prendre els ciutadans i les ciutadanes per menors d'edat, per infants que necessiten ser permanentment tutelats, vigilats, diagnosticats, orientats, corregits i castigats, si cal.

Des d'aquestes premisses, tota la vida de les persones podria ser objecte de pedagogització. Per exemple, la vida i les relacions a les llars familiars. Sovint, docents i tertulians presenten l'organització i el funcionament de les escoles, on el tracte és suposadament igualitari, on també suposadament només compten l'esforç personal, les pròpies capacitats i interessos, el mèrit, on els conflictes tendeixen a afrontar-se sense violència explícita, on els objectius a assolir estan clarament formulats i l'ambient és de control i mesura permanents, com els models que haurien de seguir els pares que vulguin fer dels seus fills i filles unes persones de profit.
La vida personal, des de l'alimentació, a la cura del cos i de l'esperit, és un altre territori propici a la pedagogització. En aquest cas, les xarxes socials hi juguen un paper destacat, amb munts de pàgines que mostren com ser més feliç, com portar una vida més sana, com relacionar-se amb el més enllà i amb la natura, com ser amatent a les pulsions interiors i a les emocions...

L'àmbit del lleure, des d'almenys Baden-Powell, té clara la seva vessant educativa. I, si bé és cert que l'educació en el lleure ha fet aportacions summament valuoses al camp escolar, en l'anomenada pedagogia del grup i del projecte, en l'escola activa, també és veritat que determinades organitzacions infantils i juvenils del lleure han calcat la sintaxi escolar en allò que té de més anacrònic i discutible.

Pel que fa al món laboral, fa molts anys que els teòrics de la reproducció i la correspondència ens van advertir de com els paràmetres escolars preparaven –sobretot a través del currículum ocult- per al taller i la fàbrica, per a la dependència i la submissió, per al control permanent... Ara hi podríem afegir que també l'escola prepara per a una flexibilitat i adaptabilitat extremes, per a un mercat desregulat i competitiu, on el que compta no és ni l'experiència, ni el treball artesanal ben acabat, sinó saber aprofitar les oportunitats, avançar-se als

competidors, inventar contínuament novetats i “tunejades”…

Ho veiem constantment en la política. Quantes vegades no hem sentit dir a dirigents de tots els nivells, quan volen justificar determinades decisions preses o volen resoldre problemes en la direcció que els abelleix, que el que caldria és “fer pedagogia”? Com un sinònim gairebé de propaganda, de seducció barata, d’imposició suau… Quantes vegades no hem vist que es tracta els ciutadans i electors com a menors d’edat, apel·lant als seus sentiments més primaris, assenyalant culpables per desviar l’atenció dels problemes de fons, ocultant informació o vestint-la de color de rosa, o manipulant-los descaradament seguint el mandat dels analistes i de les enquestes?

Zufiaurre i Alonso fan referència a una altra conseqüència d’aquesta progressiva pedagogització de la vida que és la devaluació dels sistemes educatius, immersos en un context on tothom es veu amb cor d’opinar i pontificar, on tot allò que és nou i atractiu, sense més, ha de ser acollit i posat en solfa si no es vol aparèixer com a antiquat i passat de moda, on la professió d’ensenyar pateix una desprofessionalització galopant.

Biesta, per la seva banda, ens fa fixar en l’impacte que aquesta pedagogització ha tingut en l’educació permanent, en l’educació d’adults. Començant pel canvi conceptual, propiciat per l’OCDE, d’educació permanent a aprenentatge permanent, d’arrel clarament economicista, en entendre l’educació com a construcció del capital humà necessari per a la nova economia globalitzada i mercantilitzada, com un procés d’adaptació de les persones a les demandes del mercat, i no pas com un dret de les persones. Però també amb la naturalització de la idea d’aprenentatge com si fos una necessitat i una obligació de les persones, una responsabilitat estrictament personal que faria que les que no aprenen o no volen aprendre siguin considerades handicapades, asocials o directament inservibles…

No, pedagogitzar la vida quotidiana no sembla una bona idea. Sobretot perquè va associada a una determinada manera d’entendre el saber pedagògic, la versió tecnocientífica, orientada des dels seus orígens al control i a la gestió del medi. També anomenada “pedagogia per objectius”, i d’alguna manera renascuda amb “la pedagogia per competències”, posa la màxima atenció en la formulació d’uns objectius de conducta que els educands haurien d’assolir amb les activitats i recursos adequats, i en un control de qualitat final, que mesuraria, de manera al màxim d’objectiva i precisa, els resultats obtinguts i el seu grau d’assoliment. Afortunadament, però, hi ha d’altres maneres d’entendre i practicar la pedagogia…

¿Pedagogizar la vida cotidiana?

Pedagogía y cultura han ido siempre de la mano. En realidad, hasta el siglo XX, los pensadores por antonomasia de la educación como una práctica social indisociable de la condición humana han estado siempre entre los grandes de la filosofía, entre los clásicos del pensamiento. Estamos hablando de Diótima de Mantinea, de Platón, de Hipatia de Alejandría, de Ramón Llull, de Montaigne, de Comenius, de Locke, de Kant, de Tolstoi, de Durkheim… Estamos hablando de una tradición pedagógica europea que ejemplifica a la perfección Kant al afirmar que "el hombre solo puede llegar a ser hombre a través de la educación"; o que "detrás de la educación se esconde el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana" … Una tradición que establece un vínculo permanente con la ética, tan bien explicitada en el imperativo categórico kantiano: "Actúa de tal manera que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como un fin, nunca simplemente como un medio". Un humanismo que se mantuvo sin rupturas significativas hasta la década de los sesenta del siglo pasado. No es porque sí que algunos han afirmado repetidamente que la pedagogía y la educación universal son hijas predilectas de la Ilustración, de su aspiración al perfeccionamiento y al progreso, de la voluntad de regeneración de las personas y de las sociedades, de la confianza en la razón y en la libertad, de la entronización del mérito, el esfuerzo y la responsabilidad personales en detrimento de la herencia o de la sangre… Pero también con sus zonas oscuras. Un metarelato de salvación, que desgraciadamente no supo esquivar la utilización desacomplejada y perversa por parte de los distintos totalitarismos del siglo XX, que pusieron a la ciencia –también a la pedagogía- al servicio de la formación del "hombre nuevo", y de una sociedad pretendidamente armónica y sin conflictos… De ahí viene también el descrédito, el desconcierto y la crisis que el saber pedagógico vivió después de la II Guerra Mundial.

Las revoluciones que asociamos al mayo del 68 impactaron en todos los ámbitos de la cultura y de la vida, también en la pedagogía y en la educación. Lyotard, al dar carta de naturaleza a la condición postmoderna, entonó una especie de responso para todas las narrativas de salvación, tanto las políticas como las religiosas y, entre ellas, por supuesto, la vieja tradición pedagógica vinculada a la filosofía política y moral. Una de las secuelas de dicha muerte será el comienzo de un proceso progresivo de pedagogización de la vida cotidiana y de la sociedad. Otra de ellas será el deslizamiento acelerado hacia una nueva filiación tecnológica y utilitarista que a menudo acabará convirtiendo a la pedagogía en una especie de

ingeniería y a la educación en una aplicación estricta de diseños de laboratorio. Dos procesos que, de alguna forma, se retroalimentan…

En cualquier caso, para Iván Illich, estas secuelas en realidad habían sido alimentadas por la propia modernidad, de manera que, más que de una ruptura con la tradición anterior, estas derivadas no serían sino una sublimación descarnada de unas corrientes de fondo que ahora eclosionarían sin trabas. Reinterpretando las palabras de Kant, Illich nos muestra como la modernidad había ido convirtiendo la educación en una especie de religión mundial, con sus dogmas, sus rituales, sus sacerdotes, sus iglesias, sus normas, sus premios y sus castigos. Una fe y una forma de vivir que tenían por dioses el progreso y la felicidad personal, la integración plena en la vida profesional y relacional, y la armonía social. Explica también como la tendencia a la racionalización y burocratización de la vida y de la ciencia eran ya un elemento consustancial a la modernidad, que acabó entronizando como hegemónica la visión positivista, cuantificable y medible del mundo y de las cosas en todos los ámbitos y que, para esos objetivos –la pedagogización de la vida cotidiana-, la ciencia pedagógica podría resultar especialmente útil.

¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a la pedagogización de la vida cotidiana?
Zufiaurre y Alonso, en el artículo que firman para esta revista, “Abrir nuevos debates educativos: ¿Para cambiar o para negar el cambio?”, afirman que se trata de un territorio pantanoso que se caracteriza por extender la lógica y las formas propias del mundo escolar, algunos comportamientos y prácticas, determinados conocimientos y estrategias, “a otras esferas de la vida y a determinados espacios laborales… fuera del sistema escolar”. Para Jon Igelmo, en “Desescolarizar la vida” (2016), la pedagogización de la vida remite a la pretensión de “querer resolver los problemas sociales, económicos, políticos, psicológicos…” aplicando esquemas y estrategias pedagógicas, de forma que los ciudadanos y las ciudadanas, niños y adultos, acaben siendo tratados y percibidos como alumnos, en una relación jerarquizada. Para Biesta, en “El bello riesgo de educar” (2017), se trataría de mitigar tanto como fuera posible el riesgo que supone siempre el hecho de educar –dentro y fuera de la escuela- para que tanto la educación como la vida llegasen a ser previsibles y controlables y los resultados programados de manera anticipada pudieran lograrse de manera efectiva y observable… A fin de cuentas, pues, pedagogizar la vida cotidiana quiere decir trasladar a la vida y para todos la gramática que a lo largo de los siglos ha configurado lo que es la escuela y la

escolarización, desde la perspectiva que parte de una relación asimétrica entre unos docentes, que dominan los conocimientos legítimos y que están investidos socialmente de autoridad, y unos alumnos que irán aprendiendo y que serán acompañados y evaluados permanentemente, hasta las formas de organización y gestión de los espacios y de los tiempos. Pedagogizar la vida cotidiana significa controlarla por parte de unos agentes externos, considerados expertos, tanto en lo relativo a los objetivos y conductas requeridas como a los métodos, técnicas, materiales, estrategias y recursos a utilizar en el proceso; así se entiende que se hagan referencias explícitas a la programación de las acciones a desarrollar y a la medida, a ser posible cuantificada, de los resultados obtenidos, a la evaluación. Pedagogizar la vida cotidiana quiere decir, en definitiva, desviar la atención de la política, es decir, de las relaciones de poder, obviar las responsabilidades de los que lo ostentan, y prescindir de la participación, la crítica y la voluntad de la ciudadanía; o lo que es lo mismo, tomar a los ciudadanos y ciudadanas por menores de edad, por niños y niñas que necesitan ser tutelados, vigilados, diagnosticados, orientados, corregidos y castigados, si es necesario, en todo momento.

Desde unas premisas como éstas, toda la vida de las personas podría ser objeto de pedagogización. Por ejemplo, la vida y las relaciones en el seno del hogar. A menudo, docentes y tertulianos presentan la organización y el funcionamiento de las escuelas, donde supuestamente se trata a todos de forma igualitaria, donde también supuestamente solo cuentan el esfuerzo personal, las capacidades y los intereses propios, el mérito, donde los conflictos tienden a enfrentarse sin violencia explícita, donde los objetivos a alcanzar están claramente formulados y el ambiente es de control y medida permanentes, como los modelos que deberían seguir los padres que quieran que sus hijos lleguen a ser personas de provecho.
La vida personal, desde la alimentación al cuidado del cuerpo y del espíritu, es otro de los territorios propicios a la pedagogización. En este caso, las redes sociales y los medios de comunicación juegan un papel destacado, con montones de páginas que muestran como ser más feliz, como tener una vida más sana, como relacionarse con el más allá y con la naturaleza, como estar siempre predispuesto a la llamada de las pulsiones interiores y las emociones…

El ámbito del tiempo libre, al menos desde Baden-Powell, tiene muy clara su vertiente educativa. Y, si bien es cierto que la educación en el tiempo libre ha hecho aportaciones sumamente valiosas al campo escolar, con la llamada pedagogía del grupo y del proyecto, con la escuela activa, también es cierto que determinadas organizaciones infantiles y juveniles del tiempo libre han calcado la sintaxis escolar

en aquello que tiene de más anacrónica y discutible.

En relación al mundo laboral, desde hace ya muchos años los teóricos de la reproducción y de la correspondencia nos advirtieron de cómo los parámetros escolares preparaban –sobre todo a través del currículo oculto- para el taller y la fábrica, para la dependencia y la sumisión, para el control permanente… En estos tiempos podríamos añadir que también la escuela prepara para la flexibilidad y la adaptabilidad extremas, para un mercado desregulado y competitivo, donde lo que cuenta no es ni la experiencia, ni el trabajo artesanal bien hecho, sino el saber aprovechar las oportunidades, avanzarse a los posibles competidores, e inventar continuamente novedades y "tuneos"…

Lo vemos constantemente en la política. ¿Cuántas veces no hemos escuchado en boca de dirigentes de todos los niveles, cuando quieren justificar determinadas decisiones ya tomadas o quieren resolver problemas en la dirección que a ellos les conviene, que lo que hace falta es "más pedagogía"? Como si se tratara de un mero sinónimo de propaganda, de seducción barata, de imposición suave… ¿Cuántas veces no hemos sido testigos de cómo se trata a los ciudadanos y a los electores como menores de edad, apelando a sus sentimientos más primarios, señalando culpables para desviar la atención de los problemas de fondo, ocultando información o presentándola de color rosa, o manipulándolos descaradamente siguiendo el mandato de analistas y encuestas?

Zufiaurre y Alonso se refieren a otra de las consecuencias de esta progresiva pedagogización de la vida: la devaluación de los sistemas educativos, inmersos en un contexto donde todo el mundo se ve capaz de opinar y de pontificar, donde todo lo que parece nuevo y atractivo, sin más, debería ser acogido y puesto en práctica si no se quiere aparecer como alguien anticuado y pasado de moda, donde la profesión de enseñar experimenta una desprofesionalización galopante.

Biesta, por su parte, nos alerta del impacto que esta pedagogización ha tenido en la educación permanente, en la educación de adultos. Empezando ya por el cambio conceptual, propiciado por la OCDE, de educación permanente a aprendizaje permanente, este último de carácter claramente economicista, dando a entender que la educación es fundamentalmente la construcción del capital humano necesario para la nueva economía globalizada y mercantilizada, como un proceso de adaptación de las personas a las demandas del mercado, y no como un derecho. Pero también en la naturalización de la idea de aprendizaje, como si se tratara de una necesidad y una obligación de las personas, de una responsabilidad

estrictamente personal, que tendría como consecuencia que los que no aprenden o los que sencillamente no quieren aprender puedan ser considerados handicapados, asociales o directamente inservibles...

No; pedagogizar la vida cotidiana no parece ser una buena idea. Especialmente porque se asocia a una determinada manera de entender el saber pedagógico, en su versión tecnocientífica, orientada desde sus orígenes al control y a la gestión del medio. Llamada también “pedagogía por objetivos”, y renacida de alguna forma con la “pedagogía por competencias”, enfatiza la formulación de unos objetivos de conducta que los educandos deberían lograr a través de las actividades y recursos adecuados, y un control de calidad final que mediría, objetiva y rigurosamente, los resultados obtenidos. Afortunadamente, sin embargo, existen otras maneras de entender y practicar la pedagogía...

Esploradorearena

Bernardo Atxaga

[NUEVA ETIOPIA. Bernardo Atxaga; Ruper Ordorika :
https://www.youtube.com/watch?v=Yy-8C7Hk37s **]**

Esploradore nekatu batek zer ikus lezake
tristeziaren metro *kuadratu*baten mugetan
limoiondoz inguraturiko kaminoak ez badira
zer ikus lezake ardo perfumeko muinoak eta
eskifaia eroek gidatu ontzi gorriak salbu

ikus lezake apika kristalezko irla batzuk
urre edo zilarrezko ziutate bat goizaldean
suge erraldoiak tigreak eta, ikus lezazke
bale urdinak ozeano epel batean murgiltzen
ikus lezake bi emakume soineko laranjatsuaz
eguzkiak sututako horma baten ondoan eserita

ikus *lezazke* egun berreskura ezin guzti horiek
txori imajinarioen multzokada lez pausatzen

Qué otra cosa podría ver un explorador cansado
dentro de los límites de un metro cuadrado de tristeza,
sino Caminos que los limoneros acompañan, sino Colinas
y ondulados Campos donde el vino ya se presiente;

Qué podría ver sino Islas de Cristal, Ciudades
plateadas, áureas, Amaneceres, Barcos Rojos
que tripulaciones enloquecidas llevan sin rumbo;

Serpientes gigantescas, tigres, podría ver también
ballenas blancas sumergiéndose en un océano cálido;
Podría ver dos mujeres de vestidos anaranjados
sentadas junto a una pared incendiada por el sol;

Podría ver todos los días irrecuperables
posándose como una bandada de pájaros imaginarios.



La apertura de nuevos debates educativos: ¿para cambiar o para negar el cambio?

Benjamin Zufiaurre Goikoetxea,
Catedrático de Universidad, Didáctica y Organización Escolar
Universidad Pública de Navarra
Campus de Arrosadía – 31006 Pamplona
(+34) 948 169 484

Yolanda Alonso-Martirena
Profesora Sustituta de Docencia, Didáctica y Organización Escolar
Universidad Pública de Navarra
Campus de Arrosadía – 31006 Pamplona
(+34) 948 169 205

Resumen

Las escuelas públicas, en su acepción primigenia, debían servir para preparar a las elites gobernantes en tiempos en los que, pocos hombres -y menos mujeres-, se revestían de autoridad en la *esfera pública*. Fue tiempo después que la extensión de los derechos ciudadanos y las nuevas formas de representación en el ejercicio político marcaron la aspiración por una "*escolarización pública de calidad*". En este punto, los Estados pasan a invertir en escuelas en formatos diferenciados, según países, y según circunstancias y requerimientos de desarrollo, mientras la ciudadanía toma decisiones sobre qué rol debe jugar en la organización de una sociedad democrática.

Palabras clave: Infraestructuras de la escolarización, Educación como servicio público, Calidad Social, Multiplicación de demandas escolares.

Abstract

Public school -in its original form- was to prepare governing bodies, in a time when a few men –and less women- had options in the "public sphere". Time later, the expansion of the rights of citizens, and the search of new forms of representation and political action, pushed States to invest in quality public schooling in order to improve society as a service. However, this organizes differently depending on the circumstances and/or requirements, which define development. In addition, citizens, have the right to play an active role in the organization of democratic societies.

Key words: Infrastructures of Schooling, Education as a public service, Social Quality, Flood of school demands.

Introducción. Las infraestructuras de la escolarización: Un mundo de controversias

La escolarización como fenómeno toma forma allá por el siglo XVI asociada a unos regímenes de poder y de autoridad al amparo de un léxico y unos términos: *clase, programa de estudios, syllabus, catequesis, curriculum, didáctica*… [1] que, en unos u otros lugares, tiempos, o formatos-, condicionan la ordenación de las prácticas educativas según las circunstancias que regulan las claves del funcionamiento escolar en cada contexto particular (Hamilton y Zufiaurre, 2014, 7). Sin embargo, las implicaciones en relación al alcance y la medida bajo la que se categorizan unos y otros términos, no han sido nunca estables en el tiempo, porque adquieren un significado, a menudo equívoco, por las interpretaciones aleatorias que subyacen a los usos del lenguaje y por las inercias que se van acomodando en las prácticas educativas.

El principal objetivo de la escuela medieval, era extender la producción de maestros de escuela, de abogados, de comerciantes, y otros: -todos varones-. Cinco siglos atrás, la función de la escuela medieval era contribuir a la administración del desarrollo político y los modos de gobierno de una época. Y bajo estas claves, la escuela va tomando un rol en la distribución de la experiencia humana que se reafirma, en especial, en las ciudades comerciales medievales que se abren al mercado de los oficios, unos u otros gremios y las estructuras comunitarias asociadas. Es así como las escuelas se convierten en fermento de ideas y de regulaciones que van a referenciar la disposición de unos recursos, y la formalización de unas tareas, y que van a posibilitar, también, organizar la evolución en clave de mejor, o peor, manejo de la igualdad y el progreso, o también, en clave de mejor, o peor, distribución de la diferencia y la desigualdad (Hamilton, Zufiaurre, 2014, 1-57).

La secuencia que sigue a todo esto, es que las infraestructuras de la escolarización [2], y su desarrollo en el tiempo, el lugar, y el/los saber/es hacer, han estado siempre cuestionadas por controversias que se suelen despertar por juegos de fuerzas entre estamentos implicados en la realidad de lo escolar (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 11-12), que está sujeta a diferentes intereses, y también, a unos conflictos religiosos y políticos que acostumbran a emerger. Pero esto que debe

suceder siguiendo un orden de la secuencia, y de los hechos, se puede también interrumpir y alterar por iniciativas de reforma, y por propuestas que se introducen para derivar a cambios en el orden de las cosas por presiones externas, las cuales, lamentablemente, no acostumbran a considerar cómo son y pueden ser las realidades educativas y escolares.

En el mientras tanto, y además, lo que también deriva, es que procediendo así, a la orden de lo que se dictamina, se desconsideran otras iniciativas cuya aspiración es abrir nuevos caminos, nuevas prácticas, y nuevas ideas. La escolarización moderna es consecuencia, y secuencia, de unos juegos de fuerzas que empujan a favor de los cambios, mientras las inercias que la fenomenología escolar arrastra, representan una herencia que recibe de unas prácticas que son el contrapunto, y la consecuencia, de la historia anterior. Y esto debe justamente balancearse tratándose de ir más allá, porque aquellas formas de regulación que refieren acciones del pasado que se transfieren de generación en generación como implícito de la escolarización moderna, no pueden cerrar los caminos al cambio.

Las diferentes *infraestructuras escolares,* y los regímenes de escolarización consecuentes, se han ido perfilando en sus diversas variantes al formatearse como fenomenología post medieval. Así lo fue en sus orígenes, en las confluencias que se establecieron con el pensamiento clásico y su relación con la sociedad civil (Edwards, 2004, 6) tratándose de preparar a las “elite” del futuro. Y lo fue también en tiempos de deslizamiento del feudalismo al capitalismo, bajo el influjo del Renacimiento y la Reforma. Y nuevamente lo fue, en tiempos de la Ilustración, mientras se abría el camino a la escolarización de masas apoyándose en ideas y en realidades emergentes del siglo XIX. El siglo XIX, fueron tiempos en los que el significado y sentido de la *esfera pública*, se contemplaba en un ámbito restringido [3]. Y las ideas y las realidades emergentes el siglo XIX: -cuando *se consagra la escolarización elemental obligatoria* bajo un marco anunciado por Adam Smith (1776)- se acomodaron después, a los requerimientos de desarrollo de la industrialización, al impulso del racionalismo científico, al despertar del laicismo, a la transferencia del destino humano de la Iglesia al Estado, todas ellas sujetas a evidenciadas diferencias entre posicionamientos religiosos: protestantes, calvinistas y católicos, cuanto menos en Europa. Primaba transmitir una “doctrina”. El siglo XXI, las prioridades son otras, y el pragmatismo en el manejo de lo escolar, va por otros derroteros que tienen más que ver con los requerimientos de adaptación para sujetar el cambio y la evolución.

Claves de la modernización educativa

Las diferentes versiones de escolarización que se fueron movilizando los siglos XIX y XX, discurrieron en paralelo al desarrollo de diferentes versiones de “escuela nueva” con diversas orientaciones metodológicas para movilizar opciones de actuación escolar diferenciadas, que ofrecían diferentes matices sobre la concepción del desarrollo y las propuestas de acción y de actuación educativa. Y es así que, ya desde el siglo XIX, la escolarización ha sido un testigo de los pleitos, las tribulaciones, el éxito, el fracaso y la sofisticación de la modernidad. Dos largos siglos atrás, la escolarización elemental se fue generalizando progresivamente para todas y todos, en unos y otros lugares [4]. Y es por entonces que los manuales y los textos -codificados bajo unas marcas, unos intereses y unas ideologías- comenzaron a circular, más allá del latín, en unas y otras lenguas: -lo que podríamos resumir como una *primera acción globalizadora*-. Ya después, a finales del siglo XIX y principios del XX, se abrió el debate sobre los “*principios cardinales de la escuela secundaria”* en los USA [5], que no difería tanto como debate, de lo que más recientemente se defiende como el mito de la “formación dual” para acomodar unas prácticas a los usos pragmáticos del saber ejercer como aprendiz, no tanto ni así pensante.

La aspiración de las propuestas a debate eran, por aquél entonces, reformular la educación secundaria en un *doble formato* para universalizar su alcance. Mientras tanto y, en paralelo, se aspiraba a diseccionar las deficiencias y déficits del formato de triple trayectoria escolar vigente por entonces [6]. Se trataba de caracterizar algo así como una opción curricular “*Secundaria Moderna*”, con similitudes por cuanto a aspiraciones en unos y otros lugares. Y con esto, se pretendían encaminar trayectorias escolares favorables a la inclusión, la socialización y el progreso, mientras que también, dar un sentido funcional a la educación bajo requerimientos de una *Escuela Común y diferenciada*. En los USA, este debate discurría en paralelo a los debates abiertos por John Dewey (1889, 1915, 1916) sobre educación y democracia: un rico debate de doble calado: formación para la democracia y capacitación diferenciada para el ejercicio laboral industrial. Pero hoy son otros tiempos, porque los requerimientos para preparar una mano de obra y para preparar a la ciudadanía del mañana, difieren bastante.

Dos siglos después de la *expansión* de la *escolarización de masas*, un siglo después de la apertura a *discusión abierta* en relación a *la educación secundaria*, en un mercado y un mundo globalizado, la deriva hoy es un nuevo salto, esta vez

posiblemente al vacío; porque lo que se constata es que hoy la/s realidad/es que condicionan la educación escolar se ignoran, cuando sin lugar a duda, contribuyen a enmarcar las circunstancias históricas, culturales, políticas y económicas que han caracterizado el desarrollo de la fenomenología escolarizadora en el tiempo. Y dando constancia de esto por las evidencias que existen, lo que también es cierto es que, en la arena de la educación y de la escolarización, los últimos sesenta y más años, entran en circulación excesivas iniciativas de Reforma que han conducido a demasiada confusión. Toca así pues rebobinar y reordenar este entorno de confusiones, porque son las aspiraciones de favorecer a los favorecidos, y excluir a los excluidos, o cambiar para que todo quede igual, las que resumen la constante reformista contemporánea que ya Lundgren (1982) -desde su experiencia en entornos escandinavos- refería con claridad. Según sostiene Lundgren (1982), reformar por principio ha contribuido a cerrar el camino a otras alternativas con mayor visión de futuro; y según él, también, optar por tanto reduccionismo cierra los caminos al cambio.

En este punto, encaja volver a recordar que son las *infraestructuras de la escolarización*, tal cual acotadas en el tiempo, las que han posibilitado caracterizar algunas ideas fundacionales que han marcado el desarrollo de las prácticas educativas en su discurrir. Véase: salvación humana, progreso social, diferencias individuales, liderazgo educativo, desarrollo potencial humano, aspiraciones en relación a la crianza… (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 72-159). Y son *estas infraestructuras*, las que han ido conformando, mientras que posibilitando, la apertura de caminos relevantes en la práctica educativa que van dejando una impronta particular. Véase: los sistemas alfanuméricos de grabación y de registro, la elaboración de manuscritos, los diseños de escuelas, de las clases y otros espacios, los libros de texto y otros materiales, los pupitres, el lenguaje de las y los educadores… Sin embargo, pocos de los elementos básicos en su funcionamiento han sido tan acertados como debieran, y pocos han podido garantizar la eficacia aparentemente prevista. Y, además, cada *infraestructura* ha coexistido con otras en su desarrollo, mientras unas y otras han interferido entre ellas.

La historia de la educación, y de la escolarización, ha sido algo así como un coctel diverso, no de épocas trazadas en sucesión, sino una síntesis accidental de elementos que derivan de cómo interactúan las diferentes *infraestructuras* de la educación, quizás latentes y amorfas, pero también fluidas y transitorias. Así lo fue cuando se caracterizaron los principios del humanismo, y lo fue también con el salto a las humanidades, al republicanismo, a la escolarización de masas…, hasta los

nuevos y últimos saltos evolutivos que enlazan con el desarrollo de la globalización, la apertura a los sistemas de mercado que todo lo pueden y manejan; y la apertura, también, a los nuevos sistemas de auditoría y de rendición de cuentas que redundan en una evidenciada auto justificación del quehacer, que bien podrá acarrear la reducción de los costos educativos, pero que tergiversa el significado y el sentido de la educación como servicio para que la ciudadanía pueda progresar (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 12-40).

Algunos debates inconclusos en el desarrollo de la fenomenología escolarizadora

La historia de la educación no es una secuencia de episodios, o de iniciativas, sino más bien el análisis de los procesos de cambio y de la evolución en toda su complejidad. Es una síntesis circunstancial de diferentes elementos, ideas y prácticas, ligadas de una u otra forma y que, consciente o inconscientemente, derivan de la educación, de la escolarización, y de las instituciones sociales de gobierno, religiosas, y otras, implicadas en su desarrollo. Las prácticas primarias se han podido traducir como formas tradicionales de organización, mientras la educación y la escolarización se han podido constreñir por unas narrativas que refieren nuevos marcos que reemplazan, sin verdaderamente hacerlo, a otros, cuando en realidad se superponen. La transferencia de la educación a la vida pública, el salto adelante del antiguo cobijo religioso escolarizador, no ha anulado el alcance, y/o la intromisión, de los referenciales religiosos en la vida pública o, en este caso también, en la escuela como servicio público para todos y todas. Antes bien, ha incidido en consagrar una red doble: pública y privada, que hoy resulta difícil de romper, cuando toca hacerlo, porque la doble red favorece la selección y la diferenciación.

La doble red, que tanto se dice hay que mantener, y sostener, por premisas de libertad de elección y de desarrollo democrático, quizás encaja mejor en un formato de opciones metodológicas y formas de trabajo diferenciadas en clave de estilos y de percepciones de ser, de vivir y de actuar en consecuencia. Pero, lo que no se puede sostener sin embargo -en unos tiempos en los que todo está disponible on-line- es que se sigan sosteniendo los conciertos o subvenciones, para auspiciar la desigualdad y la injusticia social que heredamos, y que no queremos cambiar.

En el desarrollo de la escolarización en el tiempo, ha categorizado esto de forma clara. Véase el significado primigenio de: “público” que se formaliza allá por el siglo

XVI. Aquello que daba valor a lo “público” era perseguir unos objetivos “públicos”; y las escuelas independientes de “elite” británicas – Eton (1440), Harrow (1572)- se identificaban como públicas porque preparaban a aprendices -varones- para la vida pública (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 22-26), para el ejercicio de poder en gobiernos nacionales, regionales, locales, cívicos, u otras. La diferenciación pública/privada -estatal o sostenida por, y decidida por, instituciones que promueven la diferenciación: algo bien evidenciado en el contexto español-, es una tergiversación del hecho de que no hemos llegado a entender el significado y sentido de lo “secular” en nuestra percepción de la vida. La permuta que se hace de la idea y práctica de “salvación humana” -una *infraestructura* de la escolarización de larga historia- es pobre a tal efecto y poco sostenible en tiempos de globalización. Los criterios de funcionamiento escolar públicos y privados, sostenidos bajo un paraguas de financiación de los Estados, no suelen ir acompañados de unos modos de funcionamiento colegiado y participado, ni tampoco de un rendimiento públicamente justificable que respete la calidad del desempeño de las/los profesionales. Lamentablemente vivimos en sociedades en las que faltan mecanismos de ajuste y de contraste desde lo que hay.

Del mismo modo, y más reciente en el tiempo, la *idea y práctica de convivialidad* a través de las escuelas, que defendía Ivan Illich (1975, 1979a, 1979b), hace más de cincuenta años, tampoco encaja desde una previsión de futuro. Los años 1960 y 1970, eran tiempos de consenso de postguerra (Jones, 1983), y cualquier cambio que se proponía, tenía sentido desde la previsión de superar aquellas circunstancias que habían provocado dos guerras mundiales. Deshacer la escolarización, como sistema anclado en supuestos que habían conducido a una debacle, tenía un significado y un sentido, porque había que construir algo nuevo, y se podía y debía hacer. Véase, las manifestaciones contra la guerra de Vietnam, el movimiento hippie, los Foros antiglobalizadores…, que reivindicaban nuevos tiempos. Podía hacerse casi de todo. Pero años después, todo falló, todo se ha tecnocratizado, el mercado de consumo se ha tragado cualquier iniciativa de cambio, la política ha perdido su originalidad y capacidad de cambio, y el neoliberalismo rige los destinos del “mundialismo”, no así del practicismo de lo “glocal” para su oportuno desarrollo.

Con el neoliberalismo como estrategia global única, la política de títeres al servicio de la acumulación de prebendas para algunos y, al coste de la marginación de muchos más, se niega la evolución, y diríase que también el progreso. Hoy no son tiempos de oferta pública para “los más”, y de menor calidad, y privada financiada

con fondos públicos para la elite: “los menos”. Lo que hoy procede, es construir una sociedad justa, equilibrada y participada, algo que sólo puede hacerse mediando una oferta pública de calidad para todos/as en igualdad de condiciones. El desafío es prevenir, y evitar, cualquier riesgo de selección y de diferenciación, mientras que favorecer la participación y la autonomía escolar mediando direcciones eficientes y responsables del quehacer; algo que bien puede hacerse optando por metodologías variadas pero, eso sí, acordadas entre profesionales implicados. La base del aprendizaje es la acumulación y la codificación de experiencias, y corresponde a cada cual hacerlo. La base de la enseñanza, en cambio, es la codificación y la transmisión de experiencias, y esto lo deben plantear la/os profesionales mediando acuerdo de quienes pilotan en una línea, aunque no estén muy seguros dónde se puede llegar.

Hoy no podemos volver a aquel discurso rico, eso sí, *de convivialidad y de participación social*, y menos aún a aquellas prácticas alternativas; porque si sesenta años atrás, las ilusiones de cambio tenían un sustrato y unas posibilidades abiertas, hoy los excluidos están más excluidos y se puede prescindir de ellos sin más problema. Los excluidos nada tienen que reivindicar, y para nada cuentan. Si acaso, lo que sí se puede hacer, es reivindicar en positivo el regreso a la reformulación de las ideas de Paulo Freire (1979, 1990) y de John Dewey (1915, 1916), sobre la base de la libertad y la creatividad en el desempeño educativo, el compromiso en el saber hacer, y la utilidad de la educación para mejorar vidas. Paulo Freire (1979, 1990) aportó mucho que hoy podemos retomar. Pero, con el neoliberalismo y las culturas evangélicas en auge, sus aportaciones se olvidan. John Dewey (1915, 1916) aportó también mucho de utilidad para las sociedades contemporáneas. Sin embargo, la democracia no es un bien que hoy se precie. Se ha degradado, en los USA, en Brasil, y en muchos otros lugares.

El espacio escolar: Lugar de encuentro de intereses en conflicto

Basil Bernstein (1971/ 1973/ 1975) hace referencia a una fenomenología que acota como “*pedagogización de la vida diaria*” que se abre paso, en paralelo, a la expansión de la educación escolar. Morais, Neves, Davies y Daniels (2001, 78), haciéndose eco de los análisis de Bernstein, identifican un territorio pantanoso que se abre cuando una serie de espacios asociados a lo escolar se extienden a otras esferas de la vida y a determinados espacios laborales, porque unas formas de conducta, de conocimiento, de prácticas…, y unos/otros criterios educativos, se toman por instancias fuera del sistema escolar. Pues bien, en nuestras sociedades,

hoy vivimos un contexto en el que otros opinan sobre lo que la educación es y debe ser, y toman posiciones, sin argumentación, ni criterios, según suena: “a la páge”, o “al libre albedrío”. Esta fenomenología de proponer y hacer, sin demasiado reflexionar, abre un nuevo contexto para la educación y la escolarización en el que no se deja trabajar a las/os profesionales, a quienes no se les exige que trabajen de forma eficiente, y se les degrada porque no necesitan responsabilizarse de sus actos. Mientras tanto, la autonomía escolar no se vehicula, las Direcciones y los Equipos escolares no deciden, ni consensuan. Lo más cómodo es dejar hacer y no responsabilizarse. Y esto es así, aunque desde condicionamientos de calidad sea menos serio, mientras que desde previsiones de inclusión, sea más aleatorio.

En tiempos de tensiones globalizadoras y, de creciente complejidad, los medios de comunicación y la web, padres y madres, empresas editoras, múltiples agencias y grupos de presión, se erigen en proveedores y evaluadores de buenas nuevas. Esto, que desnaturaliza y desubica la concepción de autoridad -que es responsabilidad de Maestros por asociada a la idea y práctica de escolarización-, lleva por otra parte, a extender, diluir, o magnificar, el quehacer educativo, y escolar, mientras abre a nuevos espacios de usos y desusos sobre el significado de crianza. Y como resultado, padres y madres -ejemplo y modelo de conducta- pueden comportarse cual Maestros de escuela, o interferir en el trabajo, mientras el diseño de curriculas, los libros de texto, y un conjunto de tareas y ejercicios organizados desde la uniformidad: no tan abiertos a la toma en consideración de las diferencias, los convierte en material incuestionable, y mochila particular, que las criaturas en crecimiento acarrean. En educación, demasiados opinan y se entrometen para controlar mejor lo escolar mediando, no precisamente, el significado y sentido de aquellos intereses públicos primigenios que la justificaron (Hamilton, Zufiaurre, 2014, 29-44).

Vivimos un contexto en el que la educación escolar evoluciona a algo así como una forma de vestuario que se olvida de dónde viene, y hacia dónde se dirige. Algo así como un bazar mediático en el que todo cabe, porque: *todo se superpone y añade, y lo nuevo y novedoso, a más; porque existen demasiadas interferencias sobre lo que encaja hacer en los tiempos escolares. Y si bien es verdad que repensar la educación sería lo más pertinente, no por eso es lo más procedente, porque las recetas de “medio pelo” son engañosas si fuera de contexto y de la realidad. Ahora bien, cualquier opción adelante en la educación escolar debe significar hacer lo que mejor se puede. Y esto es algo que debiera orientarse “ex novo”, en los tiempos interactivos que vivimos que obligan a abrir caminos a importantes *cambios*

organizativos que apoyen la *autonomía escolar*. Negociemos, así pues, entre profesionales y personas directamente implicadas en los actos educativos, sobre unas u otras metodologías, y unas u otras líneas de trabajo, o directrices, y construyamos proyectos participados. Y hecho esto, dejemos hacer a las/os profesionales aquello que mejor pueden hacer: ejercer en autonomía bajo criterios de eficiencia y de responsabilidad.

La idea y práctica de *autonomía y responsabilidad en lo escolar* para cumplimentar unos proyectos de acción educativos y escolares bajo criterios de eficiencia por cuanto a funcionamiento, evidentemente, van más allá de unas/otras exigencias disciplinares, en especial, de una cuota de Matemáticas, Ciencia/s, Lengua/s…, que puedan dar satisfacción a previsibles requerimientos evaluativos externos, ya sea, encaje en los rankings educativos, u otros. En la agenda educativa, existen requerimientos que derivan de la diversificación del alumnado y de las necesidades de contextos diversos, y esto se debe atender debidamente. Tanto es así que, en las instituciones escolares: *se debe educar en valores; *se deben abrir caminos, y opciones, para pensar y actuar críticamente; *se deben vehicular mecanismos para interpretar la/s realidad/es, y hablar de lo que sucede, en un mundo de mucha información; y *se deben buscar caminos para que unas y otros aprendan cómo luchar contra los prejuicios y los estereotipos. La neutralidad es una falacia. Por ello, se debe enseñar y aprender a debatir con respeto porque, aunque lo que se defienda pueda ser susceptible de crítica, despierta nuestra capacidad de saber y poder vivir en la discrepancia. Las emociones tienen un papel fundamental en toda acción y actuación escolar, y los entornos de vida y las circunstancias en las que se movilizan las diferencias sociales, de género, etnia, clase, identidad, religión (Torres, 1990) son y deben ser ejes integradores de saberes hacer en educación (Zufiaurre, Albertín, 2010).

El conocimiento se produce mediando la experiencia, y mediando la actuación de profesionales docentes que promuevan y apoyen la reflexión. Y para esto, la/s experiencia/s propia/s deben contrastarse con las de los otros, cercanos y diferentes. La educación escolar no puede quedar al margen de la conciencia ecológica, la lucha contra la injusticia y las desigualdades sociales, culturales y de género. En una escuela caben todos y todas y, siendo conscientes de esto, podremos encontrar el camino para superar los apartheid físicos y mentales, cada día más habituales, por encadenados en la complejidad social contemporánea. Cuando se educa a la juventud en libertad y coraje, no se puede impedir, antes bien, se debe admitir, que las personas comprometidas quieran expresar el

inconformismo mediante la protesta: necesaria para transformar la sociedad. Y tomando estos y otros aspectos en cuenta, encajar las *subvenciones*-o conciertos- de fondos públicos, a *requerimientos de proyecto,* cuidando una oferta pública de calidad -en referente de racionalidad de diferenciados modelos escolares-, es una opción a considerar; porque hoy es más urgente revisar lo disfuncional que derivar a nuevas Leyes, o pactos, que no permiten avanzar hacia acuerdos de mínimos, si antes no se revisan, a fondo, la/s situación/es real/es, y el alcance de unas/otras "*infraestructuras"*.

La deriva para no hacer nada novedoso en la educación escolar por la que se ha venido optando, y se opta con frecuencia, es la de inventar nuevos ejes de atención: nuevas "motos" en lenguaje popular, para aparentar, o intentar referir, algo que no se hace. Así, por ejemplo, las familias pueden identificar mensajes educativos, y textos, a la luz de regímenes de escolarización idealizados a los que, en su día, accedieron. Véase: modelos escolares bi y plurilingües, que no cuentan ni con los medios, ni con los recursos, ni con los saberes hacer para bien escolarizar en modelos bi –plurilingües. Véase: la incorporación de la tecnología al saber y poder hacer escolar, sin manejarse debidamente para ello más allá de saber y poder utilizar un recurso, no así, sus aplicaciones multi modales… Para las grandes empresas editoras, y para los poderes globales, en otro sentido, los mensajes y los textos, no dejan de ser un negocio a manejar según intereses y, posiblemente, bajo claves colonizadoras (Ghandi, 1998). Para los estados nacionales, queda bien delegar, y delegar, o *evolucionar de gobernar a la gobernanza*, en acotación de Fazal, Rizvi, (2010) y Rhodes (1997), posibilita auspiciar negocios particulares con mucho dinero en juego (Ball, 2007, 2012).

Un ejemplo reciente lo podemos encontrar en la secuencia que ha seguido la puesta en práctica de las *enseñanzas on-line* como efecto colateral a la pandemia "covid-19". Los mensajes de acompañamiento a estas prácticas toman extraños derroteros por cuanto que: *Insisten en la percepción de lo escolar como "guardia y custodia", o "cobijo", para que los familiares que trabajan, tengan tiempo libre de niños y de jóvenes en las casas. Y por cuanto que: *Optan por refuerzos escolares presenciales relacionados con ramas de conocimiento troncales y, por tanto, instrumentales. Esto: en un dígase sin decirlo, refiere la troncalidad seria: matemáticas y lengua/s…, cuando posiblemente esa troncalidad "seria" puede mejor encajar en un formato estructurado de formación on-line con las correspondientes actividades de recuperación y de refuerzo. Diríase que la función formativa, funcional, socializadora…, de los contextos culturales, el desarrollo de

valores ante unas/otras realidades globales, o el dinamismo propio de saber hacer, actuar, expresar, empatizar (Zufiaurre, Hamilton, 2015. 197-228), no son importantes: ¿Será que de las consideradas “marías” se puede prescindir?. Lo serio a la hora de enseñar, son las situaciones lógicas y comunicativas, cual recetas, no así ni tanto, planteadas bajo perspectivas de alfabetizaciones múltiples (Zufiaurre, Albertín, 2010). Sin embargo, recurrir a enseñanzas on-line bajo estas premisas, dice poco a favor de las aplicaciones de la tecnología tratándose de abrir nuevos caminos a una educación escolar para el siglo XXI. Tratándose de preparar a la ciudadanía a confrontar la incertidumbre: ¿Somos verdaderamente coherentes?.

Debates que se abren y se superponen en educación para no cambiar

En este estado de las cosas, y de las situaciones, las y los Maestros se identifican como más desclasados, y más perdidos. Y la rifa de proclamas y remedios para modernizar -palabra de moda- la educación escolar, es larga. De lo más reciente: *A favor y en contra de los deberes; * Bullying escolar personal, de situaciones y ciber -acoso; *Métodos exitosos que dícese funcionan, no se sabe cómo ni dónde, ni bajo qué contexto/s de la/s realidad/es; *MIR para maestros como solución para un mejor hacer escolar, garantizado por la inmersión en la fenomenología educativa, no por ni para abrir nuevos caminos a la implicación escolar de toda/os en las tareas y en un proyecto compartido y debidamente auto-gestionado; *Pacto escolar para consagrar caminos escolares públicos y privados más favorecedores para unos -los que más tienen y no se quieren mezclar-, y menos para otros -los que menos tienen y deben mezclarse-, y no para todas/todos en igualdad; *Evaluaciones fuera de contexto, esto es, no para la mejora, sino para que las instituciones puedan auto-justificarse y aparentar que algo se hace, pero poco cambia; *Modelo dual de Formación profesional que combina formación y práctica en empresas: ¿En sectores productivos competitivos?; ¿Con soluciones contractuales más allá de trabajadores de bajo sueldo sin más continuidad?

Si procedemos a una revisión histórica de la educación escolar en el entorno español desde la L.G.E. (1970), y lo que sigue después de la Constitución de 1978, en los diecisiete territorios autónomos que organizan una educación escolar descentralizada, pero centralizada, se puede ciertamente deducir que se han deglutido demasiadas Leyes: L.G.E. (1970), LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2012), y una próxima anunciada; a más de otras Leyes con implicaciones organizativas: la LODE (1985), la anterior LOECE, la LOPEGCE (1995),

y otras universitarias. Bajo este marco, una vez que las CC.AA. asumen las competencias educativas, tienen cierto margen de disponibilidad regulativa con algunas disposiciones y algunas limitaciones curriculares (Zufiaurre, 2007a). Las CC.AA. pueden, por tanto, presentar algunas diferencias autonómicas en políticas y en acciones, en los saberes hacer, y más; pero la mayor parte de las veces, ofrecen poco más que palabrería gruesa, con algún significado y escaso contenido tiempo después. La modernización educativa y escolar en el estado español, ha dado demasiados traspiés todos estos años (Zufiaurre, 2007a), y los seguirá dando con las "motos" de: *la "evaluación del profesorado" al margen de los condicionantes escolares que el profesorado y las escuelas viven y de los que pueden participar; y la de *un "pacto", imposible, si no aterriza en la realidad de lo mucho que se debe cambiar, y ajustar; y otras "novedades de turno": *propuestas de convivencia escolar, de *comunidades de aprendizaje, de *aprendizaje y servicio, *tecnológicas varias, etc.

Pero: *¿Sobre qué tipología de *pacto* y de *consenso* se insiste?: *¿Sobre el derecho de las instituciones privadas: concertadas, a ejercer la selección escolar, la segregación, la diferenciación, el clasismo…, mientras que contraviniendo lo que un servicio "público" implica?. O *refiriéndonos a los sistemas de evaluación del trabajador docente: *¿Bajo qué claves y supuestos?. *¿Qué incluya las instituciones educativas, su organización: interna-externa, el clima de trabajo en cooperación, y otras?. *¿Qué incluya el hacer de la administración educativa, sus compromisos y acciones?. O retomando la regulación de un régimen de funcionamiento escolar "en autonomía", esto es, con capacidad decisoria sobre las dotaciones de profesorado: *¿Sobre la base de qué derechos?; *¿Sobre premisas reales de funcionamiento eficiente, o de calidad, al uso auditor?. O *¿Sobre los compromisos regulables por Ley, pero con dificultades añadidas a la hora de su desarrollo al margen de aspectos como: techo de gasto, disponibilidad organizativa, participación de las familias, inclusión de todas/os…?

En la Historia de las civilizaciones, no existe una faceta de la vida con implicaciones más comunitarias que formalizar el hecho de "educar". Y desde el momento en el que se plantea cómo dar una respuesta a la evolución en las ideas y las demandas sociales a través de la institución "escolar" -dos siglos atrás-, no hay nada que pueda ser tan complicado, porque lo que entra en juego, es cómo rendir un "servicio educativo" a la sociedad en su globalidad. Y esto es aún más complicado en tiempos de globalización. Y los nuevos desafíos en un periodo en el que todo fluye: postmodernidad líquida en palabras de Bauman (2002), con la globalización,

todo está sujeto a presiones de desestructuración. En este punto, tanto las aportaciones de Bronfenbrenner (1979), como las de Kemmis, Fitzclarence (1986), Kemmis, Grootenboer (2006), Kemmis, Wilkinson, Hardy y Edwards (2009), nos pueden resultar de utilidad para deslindar las relaciones entre Teoría y Práctica, tratándose de ordenar, para clarificar, las casuísticas de la fenomenología social, y educativa, en especial, en los diferentes niveles de interrelaciones que afectan a que lo que se pretenda hacer se confirme en la realidad de los hechos, Zufiaurre, P.Villarreal, (2016, XIII-XXX). Hoy la educación liberal pública primigenia (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 24-27) está cuestionada, y lo están también los estilos de enseñanza, el formato curricular (Zufiaurre, 2007b) asentado en unas inercias: “back to basics”, a “prueba de profesores”…, o los modos de funcionamiento por cuanto que servicio a una sociedad, sin consensos, por los diferentes intereses en conflicto (Reid, 1998).

Escolarización pública: Su reformulación en el tiempo

Dos siglos atrás, las aspiraciones educativas se resumían a: *preparar a la ciudadanía para participar en unos modos de conducta propios de la tradición clásica; *atender los requerimientos de las economías mercantiles, y agrícolas; *preparar soldados; *participar en la vida política y social de la polis … (Hamilton, Zufiaurre, 2014, 56). Pero esto ha ido evolucionando en el tiempo, y la práctica de educar se transforma: de una *actividad humana para cambiar vidas*, a una *institución humana.* Y la *escolarización* es el rasgo visible del paisaje cultural *para guiar la educación*. La deriva a la que esta evolución ha llevado, implica que algunos aspectos con significado en las prácticas educativas se separan de lo que es la vida diaria (Zufiaurre, 2016, 392-394). En este nuevo contexto: los * *especialistas significados,* sean tutores, cuidadores, protectores, maestros, y otros…, deben *ejercer de guías;* y, para ello, deben recurrir a: *facilitar unas *actividades especializadas*: juegos, ejercicios, deberes escolares y otros; y además, deben tomar opciones en relación al uso de: *los *materiales adecuados*: juguetes, imprenta, textos, maquinaria varia…, que van a ir *asociados a:**unos *periodos específicos* de la vida que simbolizan: la escuela elemental, primaria, secundaria, profesional, de adultos, superior… Mientras tanto, y en paralelo, se deben: * *identificar unos espacios y unos lugares* especializados: jardines de infancia, guarderías, escuelas infantiles, zonas de juego, y otros… (Hamilton, 1990, 11). Y analizar y diseccionar todo esto, en su conjunto, delimita el alcance de las *infraestructuras de la escolarización* en la realidad de los hechos.

Esta evolución en la fenomenología educativa, de un proceso natural no disciplinado a una institución más regulada, se desarrolla en unos espacios: las escuelas, en las que las y los maestros deben tratar con un curriculum organizado en textos, y unos programas a diseccionar. Esto, les posibilita superar de forma compartida unos procesos de aculturación que parecen inmutables, y hasta inmanentes, para que realmente lo sean, y permite también abrir la posibilidad de optar por nuevos modos de socialización y de construcción de conocimiento. Regular el *qué,* el *dónde,* el *cómo y quienes deben ser enseñados*, es tarea de maestros, y la escuela, como institución, debe cuidar, supervisar y atender debidamente, las ideas sociales en relación a la educación que incluyen toda la complejidad de la vida humana (Zufiaurre, 2007b). Estos procesos, discurren, por otra parte, en paralelo a la división social y técnica del trabajo que se orienta a la separación de tareas y de especialidades y a la fragmentación de las experiencias y de las responsabilidades (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 43-101). Procederá, por tanto, conjugar bien los derechos de acceso y/o de no exclusión de unas y otros. Y por cuanto que el derecho a ser educado se extiende en el espacio y en el tiempo, progresivamente a más, la escuela evoluciona también tal que instrumento de ingeniería social que deberá debidamente supervisarse y ajustarse (Bruner, 1999, 2006).

En tiempos en los que la vida se organizaba en pequeños grupos sociales, la educación buscaba el desarrollo del conocimiento, la capacidad y el carácter. Lo bueno para cada cual, se interpretaba como bueno para todos, porque los modelos de vida estaban bastante claros. Las ocupaciones y tareas especializadas quedaban a cargo de unos pocos, y la mayoría quedaba al margen. La toma en consideración de una educación elemental generalizada comenzó a formalizarse en paralelo a la expansión del comercio. Y el *sistema escolar prusiano* figura como el primer sistema reglado de escolarización pública. En Francia, el *Plan Condorcet,* preveía acciones similares, pero sus previsiones se alteraron por circunstancias de la época (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 69-81). El ideario que subyacía, se remontaba al pensamiento clásico. Así, por ejemplo, Cicerón en: “De Re Pública” se cuestionaba sobre los asuntos públicos y sobre el concepto de sociedad civil: “societas civilis” -buena sociedad en tiempos romanos- para la toma en consideración del mantenimiento de la paz y el orden.

En su día, la educación elemental, encontró acomodo en la difusión del ideario educativo alemán en otros países (Maynes, 1985, 134). Eran tiempos en los que los estadios instructivos de Herbart tenían un significado, mientras la escolarización

común se abría camino. Y en el mientras tanto, se llegaba a establecer un paralelismo entre producción en serie (mass production) y escolarización generalizada (mass schooling), algo así como una nueva educación que pudiera representar una nueva ideología social. Este nuevo orden y destino en la educación escolar se alteró, como consecuencia de dos guerras mundiales que provocaron un nuevo orden que ponía énfasis en la fenomenología escolar al servicio de las democracias liberales, bajo inspiración de John Dewey (1915, 1916). Según esto, educar en y para la democracia -esfuerzo loable- compromete a toda la sociedad, no solo a las escuelas. La globalización, y las ofertas “on-line” y “wiki”, rompen con todos los registros anteriores, las escuelas deben acomodarse, pero no todo puede acomodarse desde lo escolar. Y esto traza una derivación hacia una profunda revisión de los supuestos que sostienen su funcionamiento atrás y adelante, desde las sociedades medievales a las sociedades modernas, las más globales y las post modernas.

Notas

[1] Términos del siglo XVI, según refiere el Oxford English Dictionary.

[2] Ejes sobre los que se construye el significado y el sentido de la educación y de la escolarización en la formulación de las prácticas.

[3] La *esfera pública*, adquirió su primera formalización el siglo XVI con ideas y prácticas asociadas al desarrollo de unas *infraestructuras* de la escolarización: extensión del derecho al sufragio, libertad política, identidad nacional, nuevas formas de representación, de ejercicio político, de participación, libertad, democracia…

[4] Se acomodan en diferentes tiempos en diferentes lugares por el ímpetu del desarrollo político y económico, en cada país, mientras que bajo criterios de armonía, eficiencia social y crecimiento económico (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 72-101).

[5] Debate que se planteaba también en Inglaterra, Francia, Alemania, Japón, y otros. Su aplicación se frenó por la secuencia que sigue a la entrada en conflicto de estos países en dos guerras mundiales (Zufiaurre, 2002, 43-53).

[6] Las opciones escolares previas a estos debates sobre la reformulación de las enseñanzas secundarias incluían: *una educación secundaria para trabajar los contenidos considerados relevantes para las “elite” -una muestra, las *Grammar Schools* en Gran Bretaña, y versiones similares, en otros lugares-; *una segunda opción *Secundaria* Común más generalizable, y degradada, por cuanto a aceptación; y *una versión *Técnica* en formato más aplicado que oferta de diferentes programas de contenido profesional ligados al mercado laboral.

Referencias y bibliografía

Ball, Stephen J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education.* London: Routledge.

Ball, Stephen J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and neoliberal imaginary.* London: Routledge.

Bauman, Zygmunt (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bernstein, Basil (1971/ 1973/ 1975). *Class, codes and control*. (Vol.I, II, III). London: Routledge.

Bernstein, Basil (2001). From pedagogics to knowledge. En Ana Morais, Isabel Neves, Brian Davies y Harry Daniels (eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang.

Bronfenbrenner, Urie (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Bruner, Jerome (1999). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, Jerome (2006). *In search of Pedagogy (vol. 1): The selected works of Jerome S. Bruner.* London: Routledge.

Dewey, John (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan (Trad. esp.: *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada, 1978).

Dewey, John (1944). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos

Aires: Losada.

Dewey, John & Dewey, Evelyn (1915). *Schools of Tomorrow.* London: Dent.

Edwards, Michael (2004). *Civil Society.* Cambridge: Polity Press.

Foucault, Michel (1972). *Archaeology of knowledge*. New York: Pantheon Books.

Freire Paulo (1979). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire Paulo (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, poder, educación*. Barcelona: Paidós -MEC.

Fullan, Michael (2001). *The new meaning of educational change*(3 rd . edition). Toronto, New York, London: Teachers College Press- Irwing Publishing Ltd.-Columbia University.

Ghandi, Leela (1998). *Postcolonial Theory: A critical Introduction*(2 nd . edition). New York: Columbia University Press.

Hamilton, David (1989). *Towards a Theory of Schooling.* London: Falmer *.*

Hamilton, David (1990). *Learning about education*. Milton Keynes: Open University Press.

Hamilton, David & Zufiaurre, Benjamin (2014). *Blackboards & Bootstraps: Revisioning education & schooling*. Rotterdam: Sense.

Hargreaves, Andy, Fullan, Michael & Earl, Lorna (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects & standards*. San Francisco: Jossey Bass.

Illich Ivan (1975). *La educación sin escuelas*. Barcelona: Península.

Illich Ivan (1979a.). *La sociedad desescolarizadora*. Barcelona: Edicions62.

Illich Ivan (1979b.). Vernacular values and education. *Teachers College Record, 81*(1), 31-75.

Jones, Ken (1983): *Beyond progressive education*. London: The MacMillan Press Ltd.

Kemmis, Stephen (1986). *Curriculum theorising : Beyond reproduction theory*.

Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kemmis, Stephen & Grootenboer, Peter (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. En Stephen Kemmis y Tracy Smith (eds.), *Enabling Praxis: Challenges for education (3rd ed.), 1*(pp. 37-64). Rotterdam: Sense Publishers.

Kemmis, Stephen, Wilkinson, Jane, Hardy, Ian & Edwards Groves, Christine (noviembre-diciembre de 2009). Leading and learning: Developing ecologies of educational practice. *Ecologies of practice.* Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Canberra.

Lundgren, Ulf P. (1982). Between schooling & education: Notes of curriculum changes with the second generation of school reforms in Sweden. *A.E.R.A.- Conferencia Americana de Educación*, New Orleans.

Lundgren, Ulf P. (1983). *Between hope and happening. Text and context in the curriculum*. Geelong. Victoria: Deakin University Press.

Maynes, Mary Jo (1985). *Schooling in Western Europe: A social history.* Albany: State University of New York Press.

Morais, Ana M., Neves, Isabel, Davies, Brian & Daniels, Harry (eds.) (2001). *Towards a Sociology of Pedagogy*: *The contribution of Basil Bernstein to research*. New York-Oxford: Peter Lang.

Reid, William A. (1998). Erasmus, Gates & the end of curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 30*(5), 499-501.

Rhodes, Roderick Arthur William (1997). *Understanding governance. Policy networks, Governance, reflexivity & Accountability*. Buckingham. U.K.: Open University Press.

Rizvi, Fazal (2007). Postcolonialism and globalization in education. *Cultural Studies, Critical Methodologies, 7*(3), 256-263.

Rizvi, Fazal & Lingard, Bob (2010). *Globalizing educational policy*. London: Routledge.

Smith, Adam (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of*

Nations. Recuperado de https://www.gutenberg.org/ebooks/3300.

Taylor, Frederick Winslow (1947). *Scientific Management*(original de 1911) . New York: Harper.

Torres, Jurjo (1990). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Zufiaurre, Benjamin (2002). *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social***.** (2ª edición revisada) (pp. 55-87 / 185-208). Madrid: CCS.

Zufiaurre, Benjamin (2007a). *¿ Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre 36 años de cambios en España: 1970-2006*. Barcelona: Octaedro.

Zufiaurre, Benjamin (2007b). Education and Schooling: from modernity to postmodernity. *Pedagogy Culture and Society, 15*(2), 139-151.

Zufiaurre, Benjamin, Albertín Ana Maria (eds.) (2010). *Competencias integradas en Educación Infantil y Primaria*

Madrid: CCS.

Zufiaurre, Benjamin & Hamilton, David (2015): *Cerrando círculos en educación Educación*. Madrid. Morata.

Zufiaurre, Benjamin (2016). La pedagogización de la vida diaria y los imposibles consensos en educación. *Revista Internacional de Estudios Vascos: RIEV, 61*(2), 388-420.

Zufiaurre, Benjamin & Pérez Villarreal, Maider (2016). *Positive Psychology for Positive Pedagogical Actions*. New York: Nova Science Publishers.

Obrir nous debats educatius: ¿per canviar o per negar el canvi?

Benjamín Zufiaurre Goikoetxea, Universidad Pública de Navarra

Yolanda Alonso-Martirena, Universidad Pública de Navarra

Traducció: Xavier Besalú Costa

Resum

Les escoles públiques, en la seva accepció primigènia, havien de servir per preparar les elits governants en un temps en què pocs homes –i encara menys dones- es revestien d'autoritat a l' *esfera pública*. Fou temps després que l'extensió dels drets ciutadans i les noves formes de representació en l'exercici polític van donar pas a l'aspiració per una "*escolarització pública de qualitat*". En aquest punt, els Estats van passar a invertir en escoles en formats diferenciats, segons els països i segons circumstàncies i requeriments de desenvolupament, mentre la ciutadania prenia decisions sobre quin rol havia de jugar en l'organització d'una societat democràtica.

Paraules clau: Infraestructures de l'escolarització, Educació com a servei públic, Qualitat social, Multiplicació de demandes escolars.

Abstract

Public school -in its original form- was to prepare governing bodies, in a time when a few men –and less women- had options in the "public sphere". Time later, the expansion of the rights of citizens, and the search of new forms of representation and political action, pushed States to invest in quality public schooling in order to improve society as a service. However, this organizes differently depending on the circumstances and/or requirements, which define development. In addition, citizens, have the right to play an active role in the organization of democratic societies.

Key words : Infrastructures of Schooling, Education as a public service, Social Quality, Flood of school demands.

Introducció. Les infraestructures de l'escolarització: Un món de

controvèrsies

L'escolarització com a fenomen s'inicia entorn del segle XVI, associat a uns règims de poder i d'autoritat (Hamilton i Zufiaurre, 2014, 7) a l'empara d'un lèxic específic: *classe, programa d'estudis, syllabus, catequesi, currículum, didàctica...*[1]; termes que –en uns llocs o altres, en uns temps o altres, amb un o altre format- condicionen l'ordenació de les pràctiques educatives segons les circumstàncies que formalitzen els sistemes de funcionament, i de vida, en cada context particular. Tot i això, les implicacions en relació a l'abast i la mesura amb que es categoritzen uns i altres termes, no han estat mai estables en el temps, ja que adquireixen un significat, sovint equívoc, arran de les interpretacions aleatòries subjacents en els usos del i dels llenguatges, i per les inèrcies que s'acomoden d'una o altra manera en les pràctiques.

El principal objectiu de l'escola medieval era estendre la producció de mestres d'escola, d'advocats, comerciants i altres –tots ells homes. Fa cinc segles, la funció de l'escola era contribuir a l'administració del desenvolupament polític i a les formes de govern de l'època. I, amb aquestes claus, l'escola va agafant progressivament un rol en la distribució de l'experiència humana que es reafirma especialment en entorns urbans, a les ciutats comercials medievals que s'obren al mercat dels oficis, amb els seus gremis i estructures comunitàries associades. D'aquesta manera les escoles es converteixen en llavor d'idees i de regulacions que serviran de referència per a la disposició d'uns recursos i per a la formalització d'unes tasques, i que possibilitaran també l'organització de l'evolució, millor o pitjor, de la igualtat i el progrés, o també, millor o pitjor, la distribució de la diferència i la desigualtat (Hamilton, Zufiaurre, 2014, 1-57).

Però la seqüència que se'n segueix és que les infraestructures de l'escolarització [2] (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 11-12), i el seu desenvolupament en el temps, el lloc, i el/els saber/s fer, han estat sempre qüestionats per controvèrsies que solen donar- se pels jocs de poder que s'estableixen entre elements implicats amb els seus diferents interessos, i pels conflictes religiosos i polítics que solen emergir. Però això que ha de passar seguint un ordre de la seqüència, i dels fets, es pot veure interromput i alterat per iniciatives de reforma, i per propostes que introdueixin canvis en l'ordre de les coses per pressions externes que no solen considerar aquestes realitats educatives i escolars; mentre que no consideren altres iniciatives que tindrien l'aspiració d'obrir nous camins, noves pràctiques i noves idees. L'escolarització moderna és conseqüència, i seqüència, d'uns jocs de forces que

empenyen a favor dels canvis, i l'adaptació que la fenomenologia escolar arrossega per l'herència que rep d'unes pràctiques que són justament la seqüència, i la conseqüència, de la història anterior. I també d'unes formes de regulació que fan referència a accions del passat que es transfereixen de generació en generació.

Les diferents *infraestructures escolars*, i els règims d'escolarització conseqüents, s'han anat perfilant en les seves diverses variants en formatejar-se com a fenomenologia postmedieval. Així fou en els seus orígens, en les confluències que es van establir amb el pensament clàssic i la seva relació amb la societat civil (Edwards, 2004, 6) a l'hora de preparar les elits del futur. I ho fou també quan el feudalisme va lliscar cap al capitalisme, sota l'influx del Renaixement i la Reforma. I novament ho fou en temps de la Il·lustració, mentre s'obria el camí a l'escolarització de masses recolzant-se en idees i realitats emergents del segle XIX. El segle XIX fou un temps en què el significat i el sentit de l' *esfera pública* es contemplaven en un àmbit restringit [3]. I les idees i les realitats emergents el segle XIX –els temps en què *es consagra l'escolarització elemental obligatòria* sota un marc anunciat ja per Adam Smith (1776)- s'acomoden al desenvolupament de la industrialització, a l'impuls del racionalisme científic, al despertar del laïcisme, a la transferència del destí humà de l'Església a l'Estat, sobre la base de diferències evidents entre posicionaments protestants, calvinistes i catòlics, almenys a Europa.

Claus de la modernització educativa

A més, i també, les diferents versions d'escolarització que es van mobilitzant sota unes o altres claus dels temps, corren en paral·lel al desenvolupament de diferents versions d'"escola nova", que ofereixen diverses orientacions metodològiques per tal de mobilitzar unes opcions d'actuació diferenciades, amb diferents matisos sobre la concepció del desenvolupament i les propostes d'acció i d'actuació educatives. Ja des del segle XIX, l'escolarització és testimoni dels plets, les tribulacions, l'èxit, el fracàs i la sofisticació de la modernitat. Fa dos llargs segles que l'escolarització elemental es va anar generalitzant progressivament per a totes i tots, en uns i altres llocs [4]. I és llavors que adquireixen importància els manuals i els textos –codificats sota unes marques, uns interessos i unes ideologies- que comencen a circular, més enllà del llatí, en unes i altres llengües –i que podríem resumir com una *primera acció globalitzadora*. Després, a finals del segle XIX i principis del XX, es va obrir el debat sobre els *"principis cardinals de l'escola secundària"* als USA [5].

L'aspiració de les propostes a debat era la de reformular l'educació secundària en

un *doble format* per tal d'universalitzar-la. Alhora, i en paral·lel, es disseccionaven les deficiències i els dèficits del format de triple trajectòria vigent aleshores [6]. Es tractava de caracteritzar una cosa així com una opció curricular "*Secundària Moderna"*, amb similituds pel que fa a les aspiracions en uns llocs i altres. I, d'aquesta manera, es pretenien encarrilar trajectòries escolars favorables a la inclusió, la socialització i el progrés, i al mateix temps també donar un sentit funcional a l'educació sota els requeriments d'una *Escola Comuna i diferenciada*. En els USA, aquest debat es donava en paral·lel als debats oberts per John Dewey (1889, 1915, 1916) sobre educació i democràcia.

Dos segles després de l' *expansió* de l' *escolarització de masses*, un segle després de l'obertura a *discussió oberta* en relació a l' *educació secundària*, en un mercat i un món globalitzat, la deriva és un nou salt, aquest cop probablement al buit, al més enllà; perquè el que es constata és que la/s realitat/s que condicionen l'educació escolar s'ignoren, quan sense cap mena de dubte contribueixen a emmarcar les circumstàncies històriques, culturals, polítiques i econòmiques que han caracteritzat el desenvolupament de la fenomenologia escolaritzadora en el temps. I deixant constància d'això per les evidències que hi ha, el que també és cert és que, en l'arena de l'educació i de l'escolarització, els últims seixanta anys, i més, es posen en circulació excessives iniciatives de Reforma que han produït massa confusió. Toca doncs rebobinar i reordenar tot un entorn de confusions, perquè són les aspiracions d'afavorir als afavorits, i d'excloure als exclosos, o de canviar perquè tot quedi igual, les que resumeixen la constant reformista contemporània que Lundgren (1982) –des de la seva experiència en entorns escandinaus- explicava amb claredat. Segons Lundgren (1982), reformar per principi ha contribuït a tancar el camí a d'altres alternatives amb una visió més gran de futur; i, segons ell, també, tant de reduccionisme tanca els camins al canvi.

En aquest punt, és bo tornar a recordar que són les *infraestructures de l'escolarització*, tal i com apareixen acotades en el temps, les que han possibilitat caracteritzar algunes idees fonamentals que han marcat el desenvolupament de les pràctiques educatives en el seu continu discórrer. Per exemple: salvació humana, progrés social, diferències individuals, lideratge educatiu, desenvolupament potencial humà, aspiracions en relació a la criança... (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 72-101, 105-159). I són *aquestes infraestructures* les que han anat conformant, i fent possible alhora, l'obertura de camins rellevants en la pràctica educativa que han deixat una empremta particular. Per exemple: els sistemes alfanumèrics de gravació i enregistrament, l'elaboració de manuscrits, els dissenys de les escoles,

de les classes i altres espais, els llibres de text i altres materials, els pupitres, el llenguatge de les i dels educadors… No obstant, no gaires dels elements bàsics en el seu funcionament han estat tan encertats com es preveia, i no gaires han pogut garantir l'eficàcia prevista aparentment. A més, cada *infraestructura* ha coexistit amb altres en el seu desenvolupament, mentre que unes i altres s'han interferit entre elles.

La història de l'educació, i de l'escolarització, ha estat com un cocktail divers, no pas d'èpoques successives, sinó una síntesi accidental d'elements que deriven de com interactuen les diferents *infraestructures* de l'educació, potser latents i amorfes, però alhora fluïdes i transitòries. Així fou quan es van caracteritzar els principis de l'humanisme, i així fou també amb el salt a les humanitats, al republicanisme, a l'escolarització de masses…, fins als nous i darrers salts evolutius que enllacen amb el desenvolupament de la globalització, l'obertura als sistemes de mercat que tot ho poden i tot ho controlen; i l'obertura, també, als nous sistemes d'auditoria i de retiment de comptes que redunden en una evidenciada autojustificació de la feina, que podria comportar la reducció dels costos educatius, però que també tergiversa el significat i el sentit de l'educació com a servei perquè la ciutadania pugui progressar (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 12-40).

Alguns debats inconclusos en el desenvolupament de la fenomenologia escolaritzadora

La història de l'educació no és una seqüència d'episodis, o d'iniciatives, sinó que és més aviat l'anàlisi dels processos de canvi i de l'evolució, en tota la seva complexitat. És una síntesi circumstancial de diferents elements, idees i pràctiques, lligades d'una o altra manera i que, conscientment o inconscient, deriven de l'educació, de l'escolarització, i de les institucions socials de govern, religioses i altres, implicades en el seu desenvolupament. Les pràctiques primàries s'han traduït en formes tradicionals d'organització, mentre que l'educació i l'escolarització s'han pogut constrènyer per unes narratives relatives a nous marcs que en reemplacen d'altres, sense fer-ho de veritat, ja que en realitat se superposen. La transferència de l'educació a la vida pública, el salt endavant de l'antic sopluig religiós de l'escolarització, no ha anul·lat l'abast, i/o la intromissió, dels referencials religiosos en la vida pública o, en aquest cas també, en l'escola com a servei públic per a tothom. Més aviat ha incidit en la consagració d'una doble xarxa: pública i privada, que avui resulta difícil de trencar, quan tocaria fer-ho, perquè la doble xarxa afavoreix la selecció i la diferenciació.

La doble xarxa, que es diu contínuament que cal mantenir i sostenir per premisses de llibertat d'elecció i de desenvolupament democràtic, avui es pot mantenir sota el format d'opcions metodològiques i formes de treball diferenciades en clau d'estils i de percepcions d'ésser i de viure i d'actuar en conseqüència. Però el que no es pot afirmar –en uns temps en què tot es troba disponible online- és que amb els impostos de tots i totes, se segueixin mantenint els concerts o subvencions per afavorir la desigualtat i la injustícia social que hem heretat i que no volem canviar.

En el desenvolupament de l'escolarització en el temps, això ha quedat categoritzat de forma clara. Vegi's sinó el significat primigeni de "públic" que es formalitza entorn del segle XVI. Allò que atorgava valor al que era "públic" era pretendre uns objectius "públics"; i les escoles independents d'"elit" britàniques – Eton (1440), Harrow (1572)- s'identificaven com a públiques perquè preparaven aprenents –homes- per a la vida pública (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 22-26), per a l'exercici de poder en governs nacionals, regionals, locals, cívics, i altres. La diferenciació pública/privada –estatal o sostinguda per, i decidida per, institucions que promouen la diferenciació: una cosa ben evidenciada en el context espanyol- no deixa de ser una tergiversació que és fruit de que encara no hàgim arribat a entendre el significat i el sentit d'allò "secular" en la nostra percepció de la vida. La permuta que es fa de la idea i pràctica de "salvació humana" –una *infraestructura* de l'escolarització de molt llarga història- és molt pobra a aquests efectes i, més encara, és poc sostenible en temps de globalització. Els criteris de funcionament escolar públics i privats, sostinguts sota el paraigües de finançament dels Estats, en general no van acompanyats d'unes maneres de funcionar col·legiades i participades, tampoc d'un rendiment públicament justificable que respecti la qualitat del treball que les i els professionals puguin fer; perquè vivim en societats en les que la falta de mecanismes d'ajust i de contrast des de, i a partir del que hi ha, se sol pervertir.

Igualment, i més recent en el temps, la *idea i pràctica de convivialitat* a través de les escoles, que defensava Ivan Illich (1975, 1979a, 1979b) fa més de cinquanta anys, tampoc no encaixa des d'una previsió de futur. Els anys 1960 i 1970 eren temps de consens de postguerra (Jones, 1983), i qualsevol canvi que es proposés tenia sentit des de la previsió de superar aquelles circumstàncies que havien provocat dues guerres mundials. Desfer l'escolarització, com a sistema ancorat en supòsits que havien conduït a un desastre, tenia un significat i un sentit perquè calia construir una cosa nova, i es podia i s'havia de fer. Només cal veure les manifestacions contra la guerra de Vietnam, el moviment hippie, els Fòrums

antiglobalitzadors…, que reivindicaven nous temps per a noves polítiques. Podia fer-se gairebé tot. Però uns anys després tot va fallar, tot s'ha tecnocratitzat, el mercat de consum s'ha empassat qualsevol iniciativa de canvi, la política ha perdut originalitat i capacitat de canvi, i el neoliberalisme ha arribat per regir els destins.

Amb el neoliberalisme pul·lulant com a estratègia global única, la política de titelles al servei de l'acumulació de prebendes per a alguns, a costa de la marginació de molts, el que s'ha fet és negar l'evolució, de facto, i segurament també el progrés. Avui calen d'altres respostes educatives i escolaritzadores, perquè no són temps d'oferta pública per als "més", i de menor qualitat, i privada finançada amb fons públics per a l'"elit": els menys. El que avui toca és construir una societat justa, equilibrada i participada, cosa que només es pot fer mitjançant una oferta pública de qualitat per a tothom en igualtat de condicions. El desafiament és prevenir, i evitar, qualsevol mena de risc de selecció i de diferenciació, i afavorir la participació i l'autonomia escolar a través de direccions eficients i responsables de la feina; una cosa que es podria fer perfectament optant per metodologies variades però, això sí, acordades per i entre els i les professionals implicats. La base de l'aprenentatge és l'acumulació i la codificació d'experiències, i correspon a cadascú el fer-ho. La base de l'ensenyament, en canvi, és la codificació i la transmissió de les experiències, i això ho han de plantejar els professionals implicats a través de l'acord de conjunt entre tots els qui piloten en una línia, encara que no estiguin segurs del tot de fins on podrien arribar.

Avui no es pot tornar a aquell discurs ric, això sí, *de convivialitat i de participació social*, i menys encara a aquelles pràctiques alternatives; perquè si cinquanta o més anys enrere, les il·lusions de canvi tenien un substrat i unes possibilitats obertes, avui els exclosos estan més exclosos i se'n pot prescindir sense cap problema. Els exclosos no poden reivindicar res i no compten per a res. Si de cas, el que sí que es podria fer, és reivindicar en positiu el retorn a la reformulació de les idees de Paulo Freire (1979, 1990) i de John Dewey (1902, 1915, 1916), sobre la base de la llibertat i la creativitat en la feina d'educar, el compromís en el saber fer, i la utilitat de l'educació per a millorar vides. Paulo Freire (1979, 1990) va aportar moltes coses que avui podríem reprendre. Però, amb el neoliberalisme i les cultures evangèliques en auge, les seves aportacions s'obliden amb facilitat. John Dewey (1902, 1915, 1916) va aportar també moltes coses de gran utilitat per a les societats contemporànies. No obstant, la democràcia no és pas un bé que avui es valori. S'ha degradat als USA, al Brasil i a molts altres llocs.

L’espai escolar: lloc de trobada d’interessos en conflicte

Basil Bernstein (1971, 1973, 1975) fa referència a una fenomenologia que ell anomena *“pedagogització de la vida diària”*, que s’obre pas en paral·lel a l’expansió de l’educació escolar. Morais, Neves, Davies i Daniels (2001, 78), fent-se ressò de l’anàlisi de Basil Bernstein, identifiquen un territori pantanós que s’obre perquè una sèrie d’espais associats a allò escolar s’estenen a d’altres esferes de la vida i a determinats espais laborals, i perquè també algunes formes de conducta, de coneixement, de pràctiques…, i uns i altres criteris educatius s’estenen, des de i per instància de, fora del sistema escolar. Doncs bé, en les societats d’avui vivim un nou context en què uns i altres opinen sobre el que l’educació és i hauria de ser, i es posicionen, sense arguments, ni criteris, sovint segons allò que sona: “a la pàge”, “al lliure albir”. I aquesta fenomenologia de proposar i fer, sense pensar massa, perquè “sona bé”, obre un nou context per a l’educació i l’escolarització en el que no es deixa treballar a les i els professionals ni, per altra banda, tampoc se’ls exigeix que treballin de forma eficient i se’ls degrada com a professionals que no han de fer-se responsables dels seus actes. Mentrestant, l’autonomia escolar no es vehicula, les direccions i els equips escolars no decideixen, ni consensuen, perquè deixar fer i no fer-se responsable és el més còmode per a les autoritats reguladores. I això és així, tot i que des de condicionaments de qualitat sigui menys seriós, mentre que des de previsions d’inclusió sigui més aleatori, per tal de diferenciar millor.

En temps de tensions globalitzadores i, doncs, de creixent complexitat, els mitjans de comunicació i la web, i també pares i mares, empreses editores, múltiples agències i grups de pressió diversos, s’erigeixen en proveïdors i avaluadors de bones noves. Això, que desnaturalitza i desubica la concepció d’autoritat –que seria responsabilitat de mestres en estar associada a la idea i a la pràctica de l’escolarització-, porta, a més, a estendre, diluir, o magnificar, la tasca educativa, i escolar, mentre que s’obre, encara més, a nous espais d’usos i desusos sobre el significat de criança. I com a resultat, pares i mares –exemple i model de conducta- poden comportar-se com a mestres d’escola, o interferir en el seu treball, mentre el disseny de currículums, els llibres de text, i tot un conjunt de tasques i exercicis organitzats des de la uniformitat, i no gaire oberts a tenir en consideració les diferències, els converteix en material inqüestionable, i en motxilla particular, que arrossegaran les criatures en creixement. En educació, lamentablement, massa gent opina i s’immisceix per controlar millor allò escolar interferint el significat i el sentit d’aquells interessos públics primigenis que ho justificaven (Hamilton,

Zufiaurre, 2014, 29-44).

Vivim un context en què l'educació escolar evoluciona com si es tractés d'una forma de vestir que s'oblida d'on ve i cap a on s'adreça. Com una situació que ressona al basar mediàtic en el que hi cap tot, perquè: *tot se superposa i s'afegeix, i allò nou i novedós, a més a més; i perquè: *hi ha massa interferències sobre el que s'hauria de fer en els temps escolars. I si bé és veritat que repensar l'educació seria d'allò més pertinent, no per això és el més procedent, perquè les receptes "de pa sucat amb oli" són enganyoses quan se situen fora de context i de la realitat. Ara, qualsevol opció per anar endavant en l'educació escolar hauria de significar fer el que millor es pugui. I això és una cosa que caldria que s'orientés "ex novo" en els temps interactius que vivim, que ens obliguen a obrir camins a importants *canvis organitzatius* que recolzin l' *autonomia escolar.* Negociem, per tant, les i els professionals i les persones directament implicades en els actes educatius, sobre unes o altres metodologies, i unes o altres línies de treball o directrius, i construïm projectes participats. I, fet això, deixem fer a les i els professionals allò que millor poden fer: exercir amb autonomia sota criteris d'eficiència i de responsabilitat.

La idea i pràctica d' *autonomia i responsabilitat en allò escolar* per dur a terme projectes d'acció educatius i escolars, amb criteris d'eficiència pel que fa al funcionament, per descomptat van força més enllà d'unes o altres exigències disciplinàries, en especial d'una quota de Matemàtiques, Ciència/es, Llengua/ ües… que puguin donar satisfacció a possibles requeriments avaluatius externs per encaixar en els rànquings educatius o altres. A l'agenda educativa avui hi ha requeriments que deriven de la diversificació de l'alumnat i de les necessitats de contextos diversos, i això cal atendre-ho com és degut. Tant és així que, en les institucions escolars: *s'ha d'educar en valors; *s'han d'obrir camins, i opcions, per pensar i actuar críticament; *s'han de vehicular mecanismes per interpretar la/es realitat/s, i parlar del que passa en un món amb tanta informació; i *s'han de buscar camins perquè uns i altres aprenguin com cal a lluitar contra els prejudicis i els estereotips. La neutralitat és una fal·làcia i, per això, s'ha d'ensenyar i aprendre a debatre amb respecte; perquè, encara que el que es defensi pugui ser susceptible de crítica, desperta la nostra capacitat de saber i de poder viure en la discrepància. Les emocions tenen un paper fonamental en qualsevol acció i actuació escolar, i els entorns de vida i les circumstàncies en les que es mouen les diferències socials, de gènere, ètnia, classe, identitat, religió (Torres, 1990) són i han de ser eixos integradors de sabers fer en educació.

El coneixement es produeix mitjançant l'experiència, i amb la mediació de

l'actuació de professionals docents que promoguin i recolzin la reflexió. I, perquè això passi, la/es experiència/es pròpies s'han de contrastar amb les dels altres, els propers i els diferents. L'educació escolar no pot restar al marge de la consciència ecològica, la lluita contra la injustícia i les desigualtats socials, culturals i de gènere. En una escola hi cap tothom i, si som obertament conscients d'això, podrem trobar el camí per superar els apartheid físics i mentals, cada dia més habituals en venir encadenats a la complexitat social contemporània. Quan s'educa al jovent en llibertat i coratge, no es pot impedir, més aviat s'hauria d'admetre, que les persones més compromeses vulguin expressar l'inconformisme a través de la protesta, que també és necessària per transformar la societat. I si agafem aquest i altres aspectes, encaixar les *subvencions*–o concerts- de fons públics, a *requeriments de projecte*, tenint cura d'una oferta pública de qualitat –en un referent de racionalitat de models escolars diferenciats-, és una opció a considerar; perquè avui és més urgent revisar allò disfuncional que no pas derivar cap a noves Lleis o pactes, que no permeten avançar cap a acords de mínims, si abans no es revisen, a fons, la/es situació/ ns real/s.

La deriva cap a no fer res de nou en l'educació escolar, que és pel que s'ha estat optant i s'opta amb massa freqüència, és la d'inventar nous eixos d'atenció, noves "motos" en llenguatge popular, per tal d'aparentar, o fer veure, una cosa que no es fa. Així, per exemple, les famílies poden identificar missatges educatius, i textos, a la llum de règims d'escolarització idealitzats on, al seu dia, van accedir. Models escolars bi i plurilingües, que no compten ni amb els mitjans, ni amb els recursos, ni amb els sabers fer per escolaritzar bé en models bi -plurilingües. O bé: la incorporació de la tecnologia al saber i poder fer escolar, sense saber-ne prou per a fer-ho, més enllà de saber i poder utilitzar un recurs, no pas així, sinó les seves aplicacions multimodals... Per a les grans empreses editores, i per als poders globals, en un altre sentit, els missatges i els textos no deixen de ser un negoci a controlar segons interessos i, possiblement, amb claus colonitzadores (Ghandi, 1998). Per als estats nacionals, per altra banda, queda bé delegar: delegar, o *evolucionar de governar la governança*, en acotació de Fazal i Rizvi (2010), i de Rhodes (1997), possibilita afavorir molts negocis particulars amb molt diner en joc (Ball, 2007, 2012).

Debats que s'obren i se superposen en educació per a no canviar

En aquest estat de coses, i de situacions, les i els mestres s'identifiquen avui com a

més desclassats, i més perduts. I la rifa de proclames i remeis per modernitzar –paraula de moda- l'educació escolar, és llarga. Algunes de ben recents: *a favor i en contra dels deures; *bullying escolar personal, situacional i ciberassetjament; *mètodes exitosos, suposadament, o que es diu que funcionen, no sabem com ni on, ni en quins contextos i realitats; *MIR per a mestres com a solució per a un millor exercici escolar, garantit per la immersió en la fenomenologia d'allò educatiu, no pas per obrir nous camins a la implicació escolar de tots i totes els implicats en unes tasques, i en un projecte compartit i degudament autogestionat; *pacte escolar per consagrar camins escolars públics i privats: més afavoridors per als uns –els que més tenen i que no es volen barrejar-, i menys per als altres –els que menys tenen i sí s'han de barrejar, i no així per a tothom en igualtat; *avaluacions fora de context, és a dir, no tant per a la millora, sinó per autojustificar-se i aparentar que es fa alguna cosa, no per canviar; *model dual de formació professional que combina formació i pràctica en empreses, sense tenir massa en compte els sectors productius competitius, més enllà dels serveis, i sense cercar solucions contractuals més enllà de treballadors de sous baixos sense solució de continuïtat.

Si fem una revisió històrica de l'educació escolar en l'entorn espanyol des de la transició i la LGE (1970), i el que ve després de la Constitució de 1978, en els ara disset territoris autònoms des d'on s'organitza una educació escolar descentralitzada, però centralitzada, és fàcil deduir que s'han deglutit massa Lleis: LGE (1970), LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006), LOMCE (2012), i una de pròxima ja anunciada; a més d'altres amb implicacions organitzatives com la LODE (1985), que dóna continuïtat a la LOECE (1980), la LOPEGCE (1995), i altres d'universitàries. En aquest marc, descentralitzat però centralitzat, un cop les CC.AA. han assumit les competències educatives tenen un cert marge de disponibilitat regulativa amb algunes disposicions i limitacions curriculars (Zufiaurre, 2007a). Les CC.AA. poden, doncs, presentar algunes diferències autonòmiques en polítiques i accions, en els sabers fer, i més; però la majoria de cops ofereixen poc més que xerrameca gruixuda, amb algun significat quan es promou, i escàs contingut més endavant. La modernització educativa i escolar a l'estat espanyol ha fet massa relliscades tots aquests anys (Zufiaurre, 2007a), i els seguirà fent amb les "motos" com: *l'"avaluació del professorat" al marge dels condicionants escolars que viuen el professorat i les escoles, i dels que hi podrien participar; i la *d'un "pacte" impossible, si no s'aterra en la realitat del molt que caldria canviar, i ajustar, i altres "novetats que toquen"; *propostes de convivència escolar, de *comunitats d'aprenentatge, d'*aprenentatge-servei, *tecnològiques vàries, etc.

Però: *Sobre quina tipologia de *pacte* i de *consens* s'insisteix?; *Sobre el dret de les institucions privades, concertades amb diner públic, a exercir la selecció escolar, la segregació, la diferenciació, el classisme…, contravenint tot allò que un servei "públic" implica? O, en referència als *sistemes d'avaluació del treballador docent: Sota quines claus i supòsits? *Inclouria les institucions educatives, la seva organització interna-externa, el clima de treball en cooperació, i altres? *Inclouria el que fa l'administració educativa, els seus compromisos i accions? O, reprenent la regulació d'un règim de funcionament escolar "en autonomia", és a dir, amb capacitat decisòria sobre les dotacions de professorat: *Sobre la base de quins drets?; sobre premisses reals de funcionament eficient, o de qualitat, segons l'auditor? O *sobre els compromisos regulables per llei, però amb dificultats afegides a l'hora del seu desenvolupament al marge d'aspectes com: sostre de despesa, disponibilitat organitzativa, participació de les famílies, inclusió de tothom…?

En la Història de les civilitzacions, no hi ha una faceta de la vida amb implicacions més comunitàries que formalitzar el fet d'"educar". I des del moment que es planteja com donar resposta a l'evolució de les idees i les demandes socials a través de la institució "escolar" –fa més de dos segles-, no hi ha res que sigui tan complicat, perquè el que hi ha en joc és com fer un "servei educatiu" a la societat en la seva globalitat. I això avui encara és més complicat, en temps de globalització. I els nous reptes en un període en el que tot flueix, perquè és "efímer", postmodernitat líquida en paraules de Bauman (2002), tot està subjecte a pressions de desestructuració amb la globalització. En aquest punt, tant les aportacions de Bronfenbrenner (1979), com les aportacions de Kemmis i Fitzclarence (1986), Kemmis i Grootenboer (2006), Kemmis, Wilkinson, Hardy i Edwards (2009), ens poden ser d'utilitat per destriar les relacions entre Teoria i Pràctica, en tractar-se d'ordenar, per tal de clarificar, les casuístiques de la fenomenologia social, i educativa en especial, en els diferents nivells d'interrelacions, que afecten al que es té intenció de fer, per veure si es confirma en la realitat dels fets (Zufiaurre, Villarreal, 2016, XIII-XXX). Avui, l'educació liberal pública primigènia (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 24-27) està en qüestió, i ho estan també els estils d'ensenyament, el format curricular (Zufiaurre, 2007b) assentat en unes inèrcies: "back to basics", a "prova de professors"…, i les maneres de funcionar en tant que servei a una societat, sense consensos clars pels diferents interessos en conflicte (Reid, 1998).

Escolarització pública: la seva reformulació en el temps

Fa dos segles, les aspiracions educatives es podien resumir en: *preparar la ciutadania per participar d'unes maneres de fer pròpies de la tradició clàssica; *atendre els requeriments de les economies mercantils i agrícoles; *preparar soldats; i *participar en la vida política i social de la polis (Hamilton, Zufiaurre, 2014, 56). Però això ha anat evolucionant amb el temps, i la pràctica d'educar s'ha transformat: d'una *activitat humana per canviar vides*, a una *institució humana*, i l' *escolarització* és un tret visible del paisatge cultural *per guiar l'educació*. La deriva a la que aquesta evolució ha portat, implica que alguns aspectes amb significat en les pràctiques educatives s'hagin separat del que és la vida diària (Zufiaurre, 2016, 392-394). En aquest nou context: els *especialistes significats*, siguin tutors, curadors, protectors, mestres i altres…, han de *fer de guies*; i, per tal de fer-ho, han de recórrer a facilitar unes *activitats especialitzades,* jocs, exercicis, deures escolars i altres; i, a més, també han d'optar en relació a l'ús dels *materials adients*, joguines, impremta, textos, maquinari…. que aniran associats a uns *períodes específics* de la vida que simbolitzen: l'escola elemental, primària, secundària, professional, d'adults, superior… Mentrestant, i en paral·lel, s'hauran d' *identificar uns espais i uns llocs* especialitzats: jardins d'infància, guarderies, escoles infantils, zones de joc i altres… (Hamilton, 1990, 11). I analitzar i disseccionar tot això delimita l'abast d'unes i altres *infraestructures de l'escolarització* en la realitat dels fets.

Aquesta evolució en la fenomenologia educativa, d'un procés natural no disciplinat a una institució més regulada, es desenvolupa en uns espais: les escoles on els i les mestres han de veure-se-les amb un currículum organitzat en textos, i uns programes que han de disseccionar. Això els possibilitarà superar de forma compartida uns processos d'aculturació que semblen immutables i fins i tot immanents, perquè ho siguin realment, i també obrir la possibilitat d'optar per noves formes de socialització i de construcció de coneixement. Regular el *què*, el *com* i *quins haurien de ser ensenyats*, és tasca de mestres, i l'escola com a institució hauria de tenir cura, supervisar i atendre com és degut les idees socials en relació a l'educació que inclouen tota la complexitat de la vida humana (Zufiaurre, 2007b). Aquests processos es donen en paral·lel a la divisió social i tècnica del treball, que s'orienta cap a la separació de tasques i d'especialitats, i cap a la fragmentació de les experiències i de les responsabilitats (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 43-101). Caldrà, per tant, conjugar bé els drets d'accés i/o de no exclusió de les unes i les altres. I en tant que el dret a ser educat s'estén en l'espai i

en el temps, cada cop més, l'escola evoluciona també com a instrument d'enginyeria social que haurà de ser supervisat i ajustat com cal (Bruner, 1999, 2006).

Quan la vida s'organitzava en petits grups socials, l'educació cercava el desenvolupament del coneixement, la capacitat i el caràcter. El que era bo per a cadascú s'interpretava com a bo per a tothom, perquè els models de vida eren bastant clars. Les ocupacions i les tasques especialitzades quedaven a càrrec d'uns pocs, i la majoria en quedava al marge. La presa en consideració d'una educació elemental generalitzada va començar a formalitzar-se en paral·lel a l'expansió del comerç. I el *sistema escolar prussià* figura com el primer sistema reglat d'escolarització pública. A França, el *Pla Condorcet* preveia accions en un sentit similar, però les seves previsions es van veure alterades per les guerres napoleòniques i les revolucions populars de l'època (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 69-81). L'ideari subjacent es remuntava al pensament clàssic. Així, per exemple, Ciceró, en la seva obra "De Re Publica" ja es preguntava sobre els assumptes públics i sobre el concepte de societat civil: "societas civilis" –bona societat en temps romans- per tenir en consideració el manteniment de la pau i l'ordre.

En el seu moment, l'educació elemental va trobar el seu lloc en la difusió de l'ideari educatiu alemany en d'altres països (Maynes, 1985, 134). Eren temps en què els estadis instructius de Herbart tenien significat, entre l'escolarització comuna s'anava obrint camí. I en aquest procés es va arribar a establir un paral·lelisme entre producció en sèrie (mass production) i escolarització generalitzada (mass schooling), una cosa així com una nova educació que pogués representar una nova ideologia social.

Aquest nou ordre i destí en l'educació escolar es va veure alterat, això no obstant, a conseqüència de les dues guerres mundials en les que Alemanya va ser l'actor principal. I el que les guerres van provocar va ser l'emergència d'un nou ordre que feia èmfasi en l'obertura de la fenomenologia escolar al servei de les democràcies liberals, seguint la inspiració de John Dewey (1902, 1915, 1916). Segons això, educar en i per a la democràcia –un esforç lloable- compromet a tota la societat, no solament a les escoles. La globalització, i les ofertes online i wiki, trenquen amb tots els registres anteriors, i les escoles s'hi han d'acomodar, però no tot es pot acomodar des d'allò escolar. I tot plegat traça una derivació cap a una profunda revisió dels supòsits que sostenen el seu funcionament enrere i endavant, des de les societats medievals a les societats modernes, les més globals i les postmodernes.

Notes

[1] Termes del segle XVI, segons l'Oxford English Dictionary.

[2] Eixos determinants sobre els que es construeix el significat i el sentit de l'educació i de l'escolarització en la formulació de les pràctiques.

[3] L' *esfera pública* va tenir la seva primera formalització el segle XVI amb les idees i les pràctiques associades al desenvolupament d'unes *infraestructures* de l'escolarització que incloïen: l'extensió del dret al sufragi, la llibertat política, la identitat nacional, l'adopció de noves formes de representació, de noves formes d'exercici polític i de la participació, la llibertat, la democràcia…

[4] S'acomoden en diferents temps en diferents llocs per l'ímpetu del desenvolupament polític i econòmic, a cada país, però sota criteris d'harmonia social, eficiència social i creixement econòmic (Zufiaurre, Hamilton, 2015, 72-101).

[5] Debat que es plantejava també a Anglaterra, França, Alemanya, Japó i altres. La seva aplicació es va veure frenada per la seqüència deguda a l'entrada en conflicte d'aquests països a la Primera i a la Segona Guerres Mundials (Zufiaurre, 2002, 43-53).

[6] Les opcions escolars prèvies a aquests debats sobre la reformulació dels ensenyaments secundaris incloïen: *una educació secundària per treballar els continguts considerats rellevants per a les "elits" –una mostra, les *Grammars Schools* a Gran Bretanya i, en versions similars, a d'altres llocs; *una segona opció *Secundària* comuna generalitzable pel que fa a la seva acceptació, i més degradada; i *una versió *Tècnica* en un format més aplicat, amb una oferta de diferents programes de contingut professional lligats al mercat laboral.

Referències i bibliografia

Ball, Stephen J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education.* London: Routledge.

Ball, Stephen J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and neoliberal imaginary.* London: Routledge.

Bauman, Zygmunt (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bernstein, Basil (1971/ 1973/ 1975). *Class, codes and control*. (Vol.I, II, III). London: Routledge.

Bernstein, Basil (2001). From pedagogics to knowledge. En Ana Morais, Isabel Neves, Brian Davies y Harry Daniels (eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang.

Bronfenbrenner, Urie (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Bruner, Jerome (1999). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, Jerome (2006). *In search of Pedagogy (vol. 1): The selected works of Jerome S. Bruner.* London: Routledge.

Dewey, John (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan (Trad. esp.: *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada, 1978).

Dewey, John (1944). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, John & Dewey, Evelyn (1915). *Schools of Tomorrow.* London: Dent.

Edwards, Michael (2004). *Civil Society.* Cambridge: Polity Press.

Foucault, Michel (1972). *Archaeology of knowledge*. New York: Pantheon Books.

Freire Paulo (1979). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire Paulo (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, poder, educación*. Barcelona: Paidós -MEC.

Fullan, Michael (2001). *The new meaning of educational change*(3 rd. edition). Toronto, New York, London: Teachers College Press- Irwing Publishing Ltd.-Columbia University.

Ghandi, Leela (1998). *Postcolonial Theory: A critical Introduction*(2 nd . edition). New York: Columbia University Press.

Hamilton, David (1989). *Towards a Theory of Schooling.* London: Falmer .

Hamilton, David (1990). *Learning about education*. Milton Keynes: Open University Press.

Hamilton, David & Zufiaurre, Benjamin (2014). *Blackboards & Bootstraps: Revisioning education & schooling*. Rotterdam: Sense.

Hargreaves, Andy, Fullan, Michael & Earl, Lorna (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects & standards*. San Francisco: Jossey Bass.

Illich Ivan (1975). *La educación sin escuelas*. Barcelona: Península.

Illich Ivan (1979a.). *La sociedad desescolarizadora*. Barcelona: Edicions62.

Illich Ivan (1979b.). Vernacular values and education. *Teachers College Record, 81*(1), 31-75.

Jones, Ken (1983): *Beyond progressive education*. London: The MacMillan Press Ltd.

Kemmis, Stephen (1986). *Curriculum theorising : Beyond reproduction theory*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kemmis, Stephen & Grootenboer, Peter (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. En Stephen Kemmis y Tracy Smith (eds.), *Enabling Praxis: Challenges for education (3 rd ed.), 1*(pp. 37-64). Rotterdam: Sense Publishers.

Kemmis, Stephen, Wilkinson, Jane, Hardy, Ian & Edwards Groves, Christine (noviembre-diciembre de 2009). Leading and learning: Developing ecologies of educational practice. *Ecologies of practice.* Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Canberra.

Lundgren, Ulf P. (1982). Between schooling & education: Notes of curriculum changes with the second generation of school reforms in Sweden. *A.E.R.A.- Conferencia Americana de Educación*, New Orleans.

Lundgren, Ulf P. (1983). *Between hope and happening. Text and context in the curriculum*. Geelong. Victoria: Deakin University Press.

Maynes, Mary Jo (1985). *Schooling in Western Europe: A social history.* Albany: State University of New York Press.

Morais, Ana M., Neves, Isabel, Davies, Brian & Daniels, Harry (eds.) (2001). *Towards a Sociology of Pedagogy*: *The contribution of Basil Bernstein to research*. New York-Oxford: Peter Lang.

Reid, William A. (1998). Erasmus, Gates & the end of curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 30*(5), 499-501.

Rhodes, Roderick Arthur William (1997). *Understanding governance. Policy networks, Governance, reflexivity & Accountability*. Buckingham. U.K.: Open University Press.

Rizvi, Fazal (2007). Postcolonialism and globalization in education. *Cultural Studies, Critical Methodologies, 7*(3), 256-263.

Rizvi, Fazal & Lingard, Bob (2010). *Globalizing educational policy*. London: Routledge.

Smith, Adam (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Recuperado de https://www.gutenberg.org/ebooks/3300.

Taylor, Frederick Winslow (1947). *Scientific Management*(original de 1911) *.* New York: Harper.

Torres, Jurjo (1990). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Zufiaurre, Benjamin (2002). *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social***.** (2ª edición revisada) (pp. 55-87 / 185-208). Madrid: CCS.

Zufiaurre, Benjamin (2007a). *¿ Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre 36 años de cambios en España: 1970-2006*. Barcelona: Octaedro.

Zufiaurre, Benjamin (2007b). Education and Schooling: from modernity to postmodernity. *Pedagogy Culture and Society, 15*(2), 139-151.

Zufiaurre, Benjamin, Albertín Ana Maria (eds.) (2010). *Competencias integradas en Educación Infantil y Primaria.* Madrid: CCS.

Zufiaurre, Benjamin & Hamilton, David (2015): *Cerrando círculos en educación Educación*. Madrid. Morata.

Zufiaurre, Benjamin (2016). La pedagogización de la vida diaria y los imposibles consensos en educación. *Revista Internacional de Estudios Vascos: RIEV, 61*(2), 388-420.

Zufiaurre, Benjamin & Pérez Villarreal, Maider (2016). *Positive Psychology for Positive Pedagogical Actions*. New York : Nova Science Publishers.

Calibrating our vital compass: Unlearning colonial habits of being in everyday life

This article introduces the work of the arts/research collective Gesturing Towards Decolonial Futures (GTDF – see decolonialfutures.net). GTDF focuses on enabling healthier possibilities of (co)existence that are viable, but are unthinkable/unimaginable within our dominant frames of reference. This article presents the decolonial perspective that grounds the work of the GTDF collective, proposes a framework and study guide for a decolonial pedagogy "*otherwise*" and offers two examples of gesturing practices that can recalibrate our vital compass towards the interruption of colonial habits of being: the social cartography "The house modernity built" and the "In Earth's CARE" itinerant curriculum.

Keywords: decolonial horizons; decolonization; otherwise pedagogy; itinerant curriculum; vital compass

Vanessa de Oliveira Andreotti
University of British Columbia
6445 University Boulevard
Vancouver, BC Canada V6T 1Z2

Sharon Stein
University of British Columbia
6445 University Boulevard
Vancouver, BC Canada V6T 1Z2

Rene Susa
University of British Columbia
6445 University Boulevard
Vancouver, BC Canada V6T 1Z2

Cash Ahenakew
University of British Columbia
6445 University Boulevard
Vancouver, BC Canada V6T 1Z2

Tereza Caikova
University of British Columbia
6445 University Boulevard

Vancouver, BC Canada V6T 1Z2

Rosa Pitaguary
Pitaguary Indigenous Community, In Earth's Care network
Aldeia Mongumba
Pacatuba, Ceara, Brazil

Benicio Pitaguary
Pitaguary Indigenous Community, In Earth's Care network
Aldeia Mongumba
Pacatuba, Ceara, Brazil

Facing the magnitude of the task of enabling a world without colonial relations requires more than a change of narratives, convictions or protocols. It requires an interruption of harmful desires hidden behind promises of entitlements and securities that people hold on to, particularly when they are afraid of pain, loss and scarcity. In order to take us to the point where we really want to exist differently, we need pedagogies that can take us to the edge of what is intelligible to us, that can help us to de-center, disarm, discern and disinvest in harmful practices and desires. Sitting at that edge, we can look differently at what has sustained us so far, notice the ways in which these things prevent us from 'being' differently, and, perhaps, accept an invitation towards what, right now, may seem impossible. The arts/research collective Gesturing Towards Decolonial Futures (GTDF) is one amongst many initiatives researching pedagogies that could support us in the process of interrupting patterns that reproduce colonial habits and desires that prevent us from "growing up" and showing up differently in the world.

The GTDF collective (decolonialfutures.net) serves as a working space where researchers, artists, educators, students, social justice and environmental activists and ancestral/Indigenous knowledge keepers collaborate to create and engage research, artistic, pedagogical and visual mapping experiments in education. A cluster of Indigenous communities in Brazil and Peru is also part of the collective through the network "In Earth's CARE", which is focused on experiential land-based learning and ecologically grounded forms of (un-coded) spirituality. The work of the collective brings together concerns related to racism, colonialism, unsustainability, biodiversity loss, climate change, economic instability, mental health crises, and intensifications of social and ecological violence. GTDF proposes analyses and pedagogies that aim to enable healthier possibilities of (co)existence that are viable, but are unthinkable/unimaginable within our dominant cognitive, affective

and relational modern-colonial frames of reference.

We start this article by introducing a few characteristics of the decolonial perspective adopted in the GTDF initiative. In the next section, we present the educational argument for a decolonial pedagogy “OTHERWISE” and outline the features of a plan of study that has been proposed by GTDF. In the last section we present a social cartography and the outline of an itinerant curriculum that have been created by the collective.

An unorthodox decolonial perspective

Decolonization and decoloniality have come to mean many different things in different contexts, and, although this is to be expected, Indigenous scholars have taken issue with certain uses of the term, especially when decolonization is dissociated from Indigenous struggles (see for example Tuck and Yang, 2012). In any case, it is important to ask questions about what assumptions, politics, and theories of change inform the analysis of colonization and the invocation and desire for decoloniality and decolonization in each context of use. The decolonial perspective adopted in the GTDF collective is informed by postcolonial, decolonial, critical race and abolitionist studies (e.g. Ahmed, 2012; Byrd, 2011; Coulthard, 2014; Gaztambide -Fernandez, 2012; Hunt, 2014; Silva, 2007; Simpson, 2011; Sousa, 2007; Spivak, 2004; Tuck & Yang, 2012). However, most importantly, this decolonial perspective is also inspired by analyses and practices of resilience and wellbeing of groups engaged in high-intensity struggle, particularly the Indigenous communities who are part of the In Earth’s CARE network.

These Indigenous analyses and practices affirm that our current global problems are not fundamentally related to a lack of knowledge or will, but to an inherently violent and unsustainable modern-colonial habit of being that works like a neurochemical addiction and that cannot be interrupted by the intellect alone. This decolonial perspective sees the subjugation of people and the occupation of lands as symptoms of a deeper collective trauma – the trauma of separability (the perceived separation of humans from the land-metabolism, the cosmos, each other, and their own intrinsic value) (Andreotti, 2019; Ahenakew, 2019; Alexander, 2005; Donald, forthcoming). As Ahenakew (2019) notes,

The metaphysics of separability turns (all of) us into objects. It is important to remember how this trauma works through history, first by turning the land and

other non-human beings into property, then by turning certain people into property, and then by turning everyone into “human capital” or *homo-economicus* for exchange-value markets, as Dwayne Donald asserts. (pp. 56-57)

Starting from this analysis, the GTDF decolonial perspective emphasizes that colonialism underwrites the conditions of our current existence and therefore decolonization and decoloniality cannot be an event or a formula. Unlearning colonial habits of being while we depend on colonial structures and institutions for survival is a complex, multi-faceted, life-long and life-wide practice that is inherently contradictory and offers no reassurances. That is why the title of the collective frames the collective work as “gestures” (rather than demands, manifestos or prescriptions) that point to horizons of hope and existence beyond the modern-colonial imaginary we have been socialized into. Standing within a global colonial imaginary, we cannot know in advance what a decolonized world might look, feel, smell, taste like. Instead of looking for an idealized or romantic replacement for the existing system/imaginary, this initiative invites us to face the storm of the violences and unsustainability of different facets of colonialism within and around us, without searching for heroic protagonism, purity or innocence.

In this sense, the practice of gesturing towards decolonial futures is a movement or dance that attempts to connect the individual, communal, metabolic and nonmaterial layers of existence (Andreotti, 2016). This practice places emphasis on the relationship between cognitive, affective and relational human capacities, as well as the role of the unconscious in blocking and/or enabling possibilities for different forms of co-existence to emerge in the eye of the perfect storm of the unprecedented global challenges that we will need to face together. We have noted that, on the one hand, very often the development of cognitive capacities is emphasized at the expense of the affective and relational capacities when engaging around issues of de/colonization and preparation for facing global challenges. As Shotwell (2016) notes, a common way to understand the endurance of colonial systems and relations is to assume “a kind of benign ignorance – people just haven’t been taught the facts of the situation, and so they can’t be held responsible for not understanding how race, poverty, and more, are present in their lives. If this were the problem, just giving people more and better information would correct their knowledge problem” (p. 38). On the other hand, we have also observed that people can have a strong intellectual critique of colonialism, but this does not necessarily result in a shift in how they respond and relate to themselves, to other beings, and to the world. In particular, we note resistance to change when this

requires giving up a presumed entitlement, sense of authority, or sense of security.

Therefore GTDF proposes that the problem of colonialism is not just one of ignorance that can be solved with more information or by shifting people's thinking; rather, it is also a "habit-of-being" problem (Shotwell, 2016), which means we have enduring investments in the continuity of the colonial system, even if those investments aren't always conscious and even as we fight for a revolution. Similar to the idea of political grace put forward by Darder (2011; 2016; Rehberg, 2012), this gesturing practice works through the layered complexities and ambivalences of human experience and calls for an interruption of addictive patterns of consumption, certainty and control that sustain the infantilization of humanity and reinforce ego-driven aspirations for the 4 Ws : the (last) word, the (separation) wall, the (protective) weapon and the (pre-emptive) war. However, this gesturing dance of political grace mobilizes spiritual oneness as something originating from a land-consciousness beyond human apprehension (and anthropomorphic symbolism). In this sense, love is not communal (centered on humanity), but metabolic (centered on the planet/cosmos as a living and intelligent metabolism that contains us).

Using a non-Western form of psychoanalysis [1] to acknowledge the role of the unconscious in the reproduction of a harmful and unsustainable modern/colonial habit-of-being, the collective highlights four denials that restrict our capacities to address today's many unprecedented challenges, including:

- the denial of systemic, historical and ongoing violence and of complicity in harm (the fact that our comforts, securities and enjoyments are subsidized by expropriation and exploitation somewhere else);
- the denial of the limits of the planet and of the unsustainability of modernity-coloniality (the fact that the earth-metabolism cannot sustain exponential growth, consumption, extraction, exploitation and expropriation);
- the denial of entanglement (our insistence in seeing ourselves as separate from each other and the land, rather than "entangled" within a living wider metabolism that is bio-intelligent); and,
- the denial of the magnitude and the complexity of the problems we need to face together (the tendency to look for simplistic solutions that make us feel and look good and that may address symptoms, but not the root causes of our collective predicament)

The collective has developed pedagogical tools that invite people to "dig deeper" (to connect dots in their analyses of the bigger picture) and "relate wider" (to

expand their capacity for accountable response-ability). In other words, to develop ways of living that engage with, rather than deny, systemic violence, our entanglements and complicity in harm, the limits of the planet, our entanglement with the Earth-metabolism, and the massive challenges ahead of us. These pedagogical tools aim to create spaces for difficult conversations about systemic complicities in violence and unsustainability, without relationships falling apart. These tools were designed to work intra-subjectively (internally), inter-subjectively (socially) and meta-subjectively (the bigger picture of our existence). They engage with and try to expand possibilities in and through the intellect, the imagination, and the neurobiological systems of sensing, feeling and responding that make up our individual and collective bodies. This pedagogy mobilizes disillusionment as a productive force that can help people find balance-in-movement in the eye of a storm: between “hospicing” ways of knowing and being that are dying (within and outside of ourselves), and assisting the “midwifery” of forms of co-existence and political possibilities that are still undefined, and are potentially (but not necessarily) wiser, with “radical tenderness”.

The research component of the GTDF collective attempts to creatively translate and amplify insights from communities of high intensity struggle that are setting their horizons of hope:

- beyond modern forms of social-economy (e.g. capitalism, socialism and anarchism)
- beyond nation states and borders as mediators of relations
- beyond separation between “man” and nature (anthropocentrism, patriarchy and separability)
- beyond a single rationality and story of progress, development and evolution and other totalizing forms of knowledge production
- beyond social mobility as the purpose of life
- beyond consumption (of goods, knowledge, relationships, experiences and critique) as a mode of relating to the world

The pedagogical and artistic inquiries of the GTDF collective have been animated by questions such as:

- What restricts what is possible for us to sense, understand, articulate, want and imagine? How has the modern-colonial conditioning trapped us in conceptualizations of (and relationships with) language, knowledge, agency, autonomy, identity, criticality, art, sexuality, earth, time, space, and self…that

restrict our horizons and what we consider to be possible / intelligible?
- What educational processes can override our neurological programming (our fears, attachments, compensations, projections, traumas, etc.), activate a visceral sense of entanglement, responsibility, humility, generosity, sanity (in ways not dependent on will or intellectual choices), and open up possibilities/worlds that are viable, but unimaginable or inarticulable within our inherited frames of reference?
- What, beyond convictions, can offer an antidote to indifference? What can engender a stream of connections and a sense of care and commitment towards integrative wellbeing that overrides self-interest and is not dependent on meaning, knowledge, identity or understanding?
- How can we engage and be taught by different systems of knowledge and being (including those that are and that are not part of modernity-coloniality), struggles and attempts to create alternatives, (a) cutely aware of their gifts, limitations, and contradictions, as well as our own (mis)interpretations, projections, idealizations, and appropriations?

An OTHERWISE pedagogy and study plan

The GTDF experiential and experimental pedagogy encompasses exercises involving the intellect, the imagination, the body and the land. Creative social cartographies are used to support people as they “dig deeper” into the complexities and paradoxes of collective challenges: to connect dots and to rationally explore the limits of (a single form of) rationality. A set of affective, embodied and land-based exercises called “radical tenderness” [2] support participants as they “relate wider”: to develop the stamina for the difficulties of this work and to tap into exiled capacities (cognitive, affective and relational capacities actively number by modernity-coloniality) that can support wellbeing and the “composting of individual and collective shit” together.

Most educational approaches that emphasize global social and ecological challenges focus on a “soft reform” approach to the existing system: they advocate for environmental awareness, empathy and citizen participation in the current socio-economic system. Some educational approaches go further in their critique of the current socio-economic system, wanting people to develop motivation and capacity for “radical reform” with the inclusion of marginalized people and perspectives into the existing system, as long as they agree to the same “forward” of individual social mobility supporting national economic growth. Both soft and radical reform approaches uphold the imaginary of expansion of the current system.

The GTDF collective proposes an approach to education that brings together concerns related to systemic, historical and ongoing violence with concerns related to the unsustainability of our current system. This approach focuses on deepening our learning about the current system's limits and harmful tendencies as we dis-invest from its continuity, while working within it and enabling different possibilities of existence and politics *otherwise* to *emerge as we learn to "be" (grow up/show up) differently* together. This we define as "beyond reform".

The word "OTHERWISE" is used to mark the gesture towards "beyond reform", as an invitation to sit at the limits of the imagination. Therefore, Otherwise is not a normative gesture: the aim is not to convince people that the otherwise approach is the best way forward or what should be adopted in all educational contexts. In line with Paraskeva's concept of an itinerant curriculum theory, otherwise is a placeholder for an invitation to interrupt attempts to construct a single totalizing and hegemony-seeking epistemological platform and as a reminder of what could be viable and yet unthinkable beyond the modern-colonial grammar (Paraskeva, 2016; see also Ahenakew 2016; Santos 2007).

Table 1 articulates assumptions and directions of the "OTHERWISE possibility" in relation to cognitive, motivational, and affective dimensions of un/learning, as well as its implied theory of change and orientations of hope.

Table 1: Gesturing towards an OTHERWISE possibility

Cognitive focus	developing capacity to face and embrace complexities, uncertainty, paradoxes and internal contradictions without becoming irritated, overwhelmed, anxious or depressed; connecting dots in the bigger picture in relation to the roots and effects of material and relational poverty; understanding how we are complicit in harm; rationally exploring the limits of a single rationality and of single stories of progress, development and evolution **(self-reflexive multi-layered reasoning)**

Motivational focus	developing stamina to engage with difficult issues and conversations without relationships falling apart and without turning to harmful kinds of hope for redemption; tapping exiled capacities to expand possibilities for: trust, collective strength, developing familiarity with being in/with the uncomfortable, the unknown, the unknowable, the unexpected, “composting shit” together, and tuning into different modes of accessing personal and collective joy **(possibility of relating differently through radical tenderness)**
Affective focus	interrupting patterns of consumption and other neurobiological addictions related to fears, (in)securities, anxieties and perceived entitlements at individual and collective levels; finding balance-in-movement at the “eye of the storm”; staying at the edge and “with the trouble”; nurturing humility, generosity, compassion, patience and response-ability “before will” (not dependent on choice, convictions or convenience); holding the hand of pain without despair **(tapping metabolic intelligence and composting shit)**
Theory of change	the current system’s dependence on exponential growth fuelled by over-consumption is violent, unsustainable and unfixable; when the limits of the planet and of the system itself are reached in different contexts at different times we will be forced to figure out how to be, to relate, to imagine, to grow up, to show up, and to work together differently; although we cannot predict with certainty or plan for this time, we can prepare for taking up this challenge collectively **(attempting to extend the glide and soften the crash)**
Hope	we will learn from the recurrent mistakes that our current habit of being reproduces (especially in relation to separability) and, when the time comes, there will be a chance that a wiser way of being will emerge and that we will only make different mistakes in the future; disinvestment from the promises that are offered by the existing system at great cost, including the promise of hope for reform and continuity of that system **(tapping the “adjacent possible”: possibilities that are viable, but unthinkable within our current frames)**

(Adapted from Andreotti, et. al. 2019)

GTDF sessions or workshops often start with an invitation for people to calculate

their ecological footprint at www.footprintcalculator.org and their slavery footprint at slaveryfootprint.org. These calculators are limited in what they can do, but they give people an idea of how many planets we would need if everyone had the same patterns of consumption of the global aspiring middle class, and how many modern slaves are already necessary for people to sustain these patterns today. They offer a rough overview of the hidden costs of our lifestyles and of the scale of the problems we are facing in terms of the environmental destruction and human exploitation that are necessary to maintain our comforts, benefits, securities and enjoyments. They also point to the fact that the strategy of increasing growth and consumption as a way to address poverty and promote “prosperity” (as the promise of middle class for all) is deeply problematic if we take into account the limits of the planet and the multiple forms of violence required for this expansion.

GTDF offers a study plan (decolonialfutures.net/ gce) around the socially authorized denials described in the first part of this article. What we mean by a “socially authorized denial” is something that is proactively not talked about in formal education, in the media or in modern institutions. Formal education tends not to address the hidden violence and costs of the promises of the current system because it is not easy nor convenient to do so. Talking about it is uncomfortable and frustrating, it can prompt feelings of guilt, shame, anger that can lead to a backlash, it can make us look in the mirror and see something that we don’t want to see, and it can make us enjoy less the things that can be pleasurable if we don’t think about where they come from and at what and whose expense (DiAngelo, 2011; Mills, 2007; Shotwell, 2016; Taylor, 2014; Vimalassery, Pegues & Goldstein, 2016). Indeed, if given a choice, many people would choose to continue not to think about these things and to keep enjoying these pleasures and comforts uninterrupted. However, in the current state of affairs where these pleasures and comforts may be affecting the very possibility of the continuation of human life in the planet, we need to have the courage and honesty to face what we are collectively doing and the difficulties of imagining and doing something different – relating “otherwise”.

The study plan is structured around four sets of questions related to each denial:

Denial of violence : How is material prosperity here created by poverty somewhere else? How do poor (or rather, impoverished) countries and peoples subsidize our comforts, securities and pleasures? How do we benefit from exploitation, expropriation and destitution? How are we complicit in harm? Why don’t people talk about this? Why can’t governments stop this?

Denial of the limits of the planet: How are we consuming the planet and making it un-inhabitable? Why do people deny that the current patterns of ecological destruction, consumption and exploitation are unsustainable? How long do we have left? How even the awareness of imminent threats gets to be transformed into other forms of denial, distraction and potentially violence? How are we going to face the end of the world as we know it together?

Denial of entanglement: Why do we see ourselves as separate from the Earth and from each other? Where does this come from? What are the consequences of thinking and feeling this separation? How does this sense of separation infantilize us? How could ancestral and Indigenous knowledges and practices inspire us to grow up? How does greed work and how could it be interrupted?

Denial of the magnitude and difficulty of the challenges ahead: How has formal education set us in the direction of individualistic metropolitan consumerism? How do we prepare to face the global challenges and crises ahead of us? How can we unlearn harmful ways of thinking, feeling, doing, relating, knowing and being? What will it take for us to wake up and do the difficult and uncomfortable work that needs to be done when many people just want to feel good, to look good and have a good time? When will this work be most needed? How do we develop the capacity to willingly let go of the kind of world (life/style) that sustained and provided for all of our privileges and comforts so far?

The plan of study starts from the assumption that part of us knows already that we are in a huge mess, but because we do not know what to do or how to sit with this knowledge, we evade it. We prefer to avoid “connecting the dots” out of a fear that we will be overwhelmed with information, anxiety, hopelessness and grief. However, unless we find a way to face this “collective shit” together, learn to compost it collaboratively, and transform it into new soil for something else to grow from, we will drown in it collectively.

The “otherwise” approach proposed by GTDF is not about “saving the planet” (the Earth will be fine without us) or even about “saving ourselves”. It is about recalibrating our vital compass that sets us in a direction of collective health and well being where we feel connected (beyond “thinking” we are) with and part of the living metabolism that the planet is (within an even greater whole). This is the first step towards re-activating the exiled neurobiological capacities that have been numbed by our perceived separation from the whole. This recalibration can re-activate the sensibility that makes us feel that, since we are part of everything, any

form of violence towards the whole affects all of us. In turn, this sensibility compels us to exercise a form of visceral responsibility towards everything.

The GTDF notion of “visceral responsibility” differs from mainstream notions of responsibility, which are derived from free will/choice, and which presume our separation from one another. This latter notion of responsibility is conditional, meaning that one only takes responsibility when it is rationally calculated to be in one’s self-interest, convenient, or otherwise desirable. By contrast, visceral responsibility is a form of responsibility “before will” (Spivak, 2004; Andreotti, 2008) meaning that it is a sense of responsibility felt in an embodied way when our sense of entanglement is unnumbed. The otherwise approach and related study plan of the GTDF seek to recalibrate our vital compass, and reactive both our exiled capacities and our sense of visceral responsibility.

The questions and resources in the study plan were selected for their educational usefulness and online accessibility primarily for people in the “global North” or the “north of the South” who have been socialized within modern-colonial schooling and institutions. Thus, we emphasize that they are not meant to be universal or suitable for all possible audiences. In this study plan, people are asked to engage with the resources with both their heart and critical eyes open: to explore what each resource is trying to offer, consider the limitations of this offer, consider the limitations of their own interpretations and expectations, and exercise both critical thinking and intellectual generosity towards the offer. The invitation is to interrupt our socialized tendency to relate to the world through consumption and projection, in order to open the possibility of relating to the world as an encounter (of the world and ourselves within it). Within the current system, we are encouraged to relate the world as a supermarket of endless options of products, experiences, relationships and identity-brands for our enjoyment and self-actualization: we are consuming the world and ourselves in it. In order to interrupt this pattern, we need practices of attention, intention and attunement with the wider living metabolism we are part of; and to do so in a way that can cultivate genuine humility, generosity, compassion, patience and responsibility, which also involves un-numbing to and changing our relationship with the pain of the metabolism itself (see Ahenakew, 2019).

Social cartographies and itinerant curriculum

Often when one seeks to identify and interrupt recurrent social patterns, the expectation is that one will offer not only a critique, but also a prescription for subsequent action – that is, a clear path from a single understanding of ‘here’ to a

predetermined ‘there.’ By offering social cartographies, we take a different approach that emphasizes not just alternative thinking, but alternative thinking about alternatives (Santos, 2007). Inspired by the work of Rolland Paulston (2000, 2009), we approach social cartographies as provisional depictions of different perspectives on shared problems of concern, addressing the theoretical orientations and philosophical assumptions of these perspectives, including where they derive from, what they enable, and what they foreclose (Andreotti, Stein, Pashby & Nicholson, 2016). This approach, which is more pedagogical than prescriptive, recognizes that existing strategies for addressing global justice and social change are inadequate to the task of preparing us to face these uncertain times. Beyond the particular challenges of our conjuncture, the desire for guaranteed alternatives is rooted in a desire for intellectual certainty upon which modern/colonial ideas of ontological security are premised (Stein, Hunt, Suša, & Andreotti, 2017). It is precisely this set of linked desires that rationalize the reproduction of harmful relations, asserting a series of partitions and security measures rooted in fantasies of separation, autonomy, and control. Thus, rather than provide a model or checklist for transformation, or a clearly defined way out of the ‘wicked problems’ that characterize the present, these cartographies serve as open invitations to explore the limits, intersections, tensions, nuances, convergences, and divergences between and within different imaginaries.

From our experience, these cartographies can have a very interesting effect on our relationship with knowledge and the expectations we place upon knowledge production. When used educationally, they challenge learned modern/colonial desires for consensus, coherence, neutrality, and quick resolutions. In contexts where social imaginaries are marked by the search for certainty and control, they can facilitate deep learning processes and invite curiosity, reflexivity, openness, and the expansion of sensibilities as we engage with other possibilities. Engagements with social cartographies (both visual and poetic cartographies) have resulted in the creation of affective mappings, new or revised vocabularies, deepened analyses, and dialogues that can breach cognitive and emotional lockdowns, change the terms of conversations, and open communities up to new horizons of possibility (Andreotti et al., 2015).

By refraining from simply replacing one set of intellectual certainties with another, we suggest that these cartographies intervene at the layer of epistemological challenges, which emphasizes thinking differently and attending to ethical and political questions and responsibilities. The cartographies also gesture toward the

limits of existing ontological possibilities, by emphasizing the imperative to be and relate differently to ourselves, each other, and the planet, without prescribing how. Particularly for those accustomed to operating at the methodological layer, or the layer of doing that emphasizes changes to practice, this can be a powerful interruption of 'business-as-usual' (see Andreotti et al, 2018).

The social cartography and itinerant curriculum that we present in this section speak directly to the theme of this special issue as the pedagogy of every day life. The social cartography "The House Modernity Built" seeks to illustrate the basis of current modern-colonial structures of existence, and thus serves as one way of diagnosing current crises and their multiple, overlapping dimensions. Having offered this diagnosis of current crises, the In Earth's CARE itinerant curriculum is presented as a framework global justice education that emphasizes the integration and entanglement of different dimensions of justice, including ecological, affective, relational, cognitive, and economic dimensions. These pedagogical tools were created by a collective of educational practitioners who come from diverse locations, both geographically and in relation to the challenges and crises they are confronting.

The HOUSE modernity built

Responses to contemporary global crises vary according to different analyses of existing and ideal roles played by economic growth, consumption, technology, wealth, governance, and national borders. One way of mapping these debates is to establish a distinction between those who think that our current economic, social, and environmental systems are defensible (i.e. they are sustainable and ethical) and can be: 1) improved with more of the same, or 2) fixed with better policies; and those who believe the systems are not defensible (i.e. they are unsustainable and unethical), and suggest that either: 3) we need and can immediately create new systems; or 4) that genuinely new systems will only be possible once the old systems have become impossible. Each perspective presents different ideas for what pedagogy should entail, for example, in alignment with the four possible analyses presented immediately above: 1) entrepreneurship and innovation for market expansion; 2) more effective citizen participation and expanded trust in representational democracy in order to create better policies towards more inclusive, equitable, and greener economic growth; 3) degrowth, community autonomy, energy self-sufficiency, food sovereignty and solidarity economies; or, 4) palliative care for a dignified death for the old system and assistance with the

gestation and birth of new, potentially wiser systems.

We have created a cartography that maps and analyses 3 and 4, and that opens the possibility for attendant responses, which we describe through the metaphor of 'the house modernity built' (Stein et al., 2017). Through this cartography, we consider why the structure of this house appears increasingly shaky, and also why, despite this shakiness, many people continue to cling to its blueprints. In order to address how this relates to the modern/colonial system's basic elements, we consider each element in turn: a foundation of anthropocentric separability; two carrying walls of universalist, Enlightenment rationalism, and modern nation-states; and a roof of global capitalism.

The house modernity built, first and foremost, institutes a foundational set of categories that are not just epistemological (related to knowing), but ontological (related to being, which cannot be reduced to knowing), which enable certain possibilities for existence, and foreclose others. These categories presume that living beings are autonomous, and that relationships between them are premised on naturally occurring differences in intrinsic value. In particular, separations are presumed between humans and the earth/ "nature"/ other-than human-beings. These distinctions are further arranged in a hierarchical relationship premised on human domination/ownership, as well as separations and between humans and other humans. Separations occur through the creation of racial and gender categories and the institution of hierarchical relations premised on white and male supremacy, and other forms of normativity. These categories and their interrelations are instituted and reproduced through the production, transmission, and materialization of Enlightenment knowledge (a load-bearing wall) within its attendant educational institutions, in which there is one universally relevant truth and moral code that qualifies and empowers people to describe, predict, and control the world to engineer their future. It is presumed that any flaws can be addressed through internal critique to ensure that human understanding progresses toward greater perfection, certainty, objectivity, and mastery. Meanwhile, this knowledge system enacts the erasure of other value systems and ways of knowing and the suppression of epistemic uncertainties and contradictions.

Politically, the house is made up of the nation-state (another load-bearing wall), which promises to maintain order to secure sovereignty by policing its boundaries and ensuring advantages for its citizens. The state guarantees property rights, and operationalizes categories and hierarchies of humanity (e.g. citizen/non-citizen; deserving/undeserving) that are instituted through the house's epistemological and

ontological categories (i.e. its foundation). Although some states grant their citizens some power over how they are governed, the law-instituting and law-maintaining violence of the state is rationalized by the need to ensure safety and protect property, including by deploying the police, military, and border police if deemed necessary. Increasingly it has become clearer that nation-states will tend to choose the protection of global capital over the well-being of (even their own) people; and/or it is assumed that deferring to the demands of global capital is the best or even the only way to ensure people's well-being. The current condition of this wall clearly indicates the limits of representational democracy, and the limits of possibilities for political action that are premised on institutionalized processes, policies, and practices.

Economically, this house is premised on a regime of perpetual capital accumulation (the roof), which exploits human labor, expropriates lands and lives through processes of slavery and colonization, and treats other-than-human beings as natural resources to be extracted, all for the creation of profit for a very few. These profits are then protected through the laws and policing of the wall of the nation-state. This economic system invites the investment of even those that it exploits, through its promises of social mobility, economic growth, and self-expression and realization through consumption. However, today these promises appear increasingly shaky given slowing economic growth, under- and precarious employment, growing wealth inequality, and the increasing inaccessibility of affordable food, shelter, clean water, and even air. Further, more people are making connections between capitalism's imperative for endless economic growth, and the (dramatically unevenly distributed) realities of global climate change.

Viewed together, it has become increasingly difficult to deny that the foundations of the house show serious cracks, and leaks and blocked sewage pipes proliferate on its lower floors. At the same time, the house still offers one of the most stable forms of shelter, largely because of the instabilities that its operations have caused elsewhere. As noted at the beginning of this section, the increasingly shaky house has been interpreted in different ways. However, these interpretations generally either assert that the underlying structure of the house is sturdy and just needs renovations (whether major or minor), or that the house is ethically indefensible and unsustainable, and thus, it is necessary to build new forms of shelter, whether immediately or when the house starts to crumble on its own.

Part of the necessary work is therefore to learn to become comfortable with the unknown depth of the challenges that we face, and with the inevitable uncertainties

involved in transformation. We must develop the stamina for addressing complex problems without a predefined end point, and for experimenting (responsibly) with different possibilities when opportunities arise. This, in turn, requires that we disinvest from our attachments to viewing ourselves as heroic, problem-solving protagonists and leaders who have the answers to the world's problems, and instead investing in the integrity of a collective, horizontal (messy) process of transformation. This is why the affective dimension of this work must accompany the cognitive one.

The In EARTH's CARE itinerant curriculum

Building on Paraskeva's work (2016), within GTDF an itinerant curriculum is defined by 4 "D's" (decenter, disarm, de-clutter, discern) that counter the 4 "W's" of modernity-coloniality (the word, the wall, the weapon and the war) mentioned before. An itinerant curriculum aims to decenter and disarm modern-colonial subjectivities, to de-clutter our over-codified existence in order to access exiled capacities (also referred to as neurogenesis, see Andreotti 2019) and to develop a form of discernment for a collective practice of composting individual and collective (historical, systemic and on-going) "shit" that is grounded on visceral responsibility and reverence for the sacred without projections and idealizations.

The In Earth's CARE itinerant curriculum combines five complementary approaches to transformative justice and wellbeing based on the 4 D's. The metaphor of mushrooms and mycelium is used to articulate how ecological and economic justice/wellbeing (mushrooms) are dependent on the mobilization of cognitive, affective and relational justice/wellbeing (healthy mycelium). The curriculum seeks to move beyond the search for universal models and problem-solving approaches towards preparing people to work together with and through the complexities, uncertainties, paradoxes, and complicities that characterize efforts to address unprecedented global challenges collaboratively today. The curriculum proposes a vision of deep transformational learning processes that combine practical doing (together), building of trust (in one another), deepening analyses (of self, systems, and social and ecological complexity), and dismantling walls (between peoples, knowledges, and cultures). In this vision, intellectual engagements, the arts, ethics, cosmovisions, the environment, and embodied practices are all understood as important conduits for un/learning. The curriculum invites people to: explore the contributions, paradoxes, and limits of their current problem-posing and problem-solving paradigms; engage experientially with alternative practices that challenge

the limits of their thinking and capabilities; and, contribute to the emergence of new paradigms of social change that open up not-yet-imaginable possibilities for co-existence in the future.

As envisaged by the In Earth's CARE network of Indigenous communities in Brazil and Peru, an itinerant curriculum for global justice engages participants in experiential learning that focuses on an alternative engagement with alternatives (Santos, 2007) to the dominant modern/colonial global imaginary, including alternative economies, alternative ways of relating to ecology, Southern epistemologies, and initiatives that highlight the importance of teachings from grassroots resistance and soil-centred movements, including Black, Indigenous, landless, peasant, and Quilombola struggles. There is an emphasis on the knowledge of women and the reduction of gender, racial, and sexual violence and of vulnerabilities produced by intersectional systems of oppression. The In Earth's Care curriculum proposes a set of dispositions for a pedagogy of everyday life organized around the five dimensions of transformative justice/wellbeing mentioned earlier [3].

Cognitive justice/wellbeing

- Deepening analyses of historical and systemic forms of violence
- Critically examining assumptions, desires and complicities in harm
- Thinking in multiple layers acknowledging tensions and paradoxes at the intersection of different histories, contexts and worldviews
- Responding in generative ways to teachings (knowledge exchange) that challenge one's self image
- Making space for and relating differently to the unknown and the unknowable

Affective justice/wellbeing

- Developing the capacity to be in discomfort and to accept uncertainty without feeling overwhelmed or irritated
- Learning to access the unconscious and to sit with internal complexities, paradoxes and contradictions
- Identifying and starting to compost individual and collective projections, attachments, traumas and insecurities
- Learning to interrupt intellectualizations in order to sense, relate and show up differently to oneself and to the world
- Processing emotions and accessing and releasing pain without narrative

framings

Relational justice/wellbeing

- Learning to form genuine relationships without idealizations (projections, instrumentalizations and romanticizations)
- Exploring different possibilities for being and relating not grounded on shared meaning, identity or conviction
- Feeling part of a wider metabolism (planet/land) and collective body (group/community)
- Experiencing the difficulties and complexities of ethical engagements and solidarity from a space of accountability
- Learning through difficult events with humility, compassion, generosity and patience

Economic justice/wellbeing

- Interrupting patterns of consumption (of knowledges, experiences and relationships) as a mode of relating to the world
- Decentering yourself and centering collective needs (doing what was needed rather than what one wants to do)
- Interrupting patterns of entitlement coming from social, economic and/or racial privilege
- Interrupting calculations (based on self-interest or utility maximization) in order to give and receive differently
- Learning to practice economies based on abundance, reciprocity and redistribution

Ecological justice/wellbeing

- Manifesting education from a space where humans are not separated from the land/planet
- Reflecting on the challenges of co-existence from different perspectives, including those of non-human beings
- Grappling with the complexities of addressing complicities in ecological harm
- Opening up possibilities for adjacent possibilities of thinking, relating and being
- Developing stamina and resiliency for the slow and challenging work that needs to be done in the long term

There is increasing consensus that contemporary times are and will be, for the foreseeable future, characterized by political, economic, and ecological uncertainty and instability; yet there exists a considerable diversity of critiques about the origins of these challenges, and thus, propositions about how we might address them. Often in moments of crisis, people look for solutions that are available within our existing system. Within the GTDF diagnosis, however, the existing system is itself the root of many contemporary problems. Thus, with these two pedagogical tools we have sought to indicate the limits of this system, without overdetermining what an alternative system might look like. These tools invite people to think 'with' rather than 'about' them, and seek to prompt the possibility of dynamic movement without directing people toward a particular end, in fact, presuming that there are multiple possible points of arrival, and subsequent moves.

Conclusion: one metabolism, one team only

As we have noted throughout this article, the work of the GTDF collective proposes a non-prescriptive response to the challenges of the present that starts with our analysis about the violence of separation, and emphasizes the work of re-calibrating our vital compass, reactivating our exiled capacities, and un-numbing to our sense of visceral responsibility. While this path has certainly opened many previously unimagined (and unimaginable) opportunities for deep learning, it has also been fraught with many personal and collective challenges as we encounter ever more intricate layers of attachments, entitlements and projections that seem to constitute the very fabric of what we may call our normalized reality.

As we seek to recalibrate our rational and ethical compass towards collective balance and wellbeing (in its intra-, inter- and meta-subjective forms) and away from separation, consumption and individualism, we are learning more about how even the very idea of entanglement profoundly complexifies and troubles the deeply ingrained notions of self and other. In this approach there are no "good" and "bad" teams – we are one team only and we need to figure out how to address the dis-ease of the metabolism together, with assistance from and in tune with the metabolic bio-intelligence that the living planet embodies. To take this metaphor a step further, ultimately, we all embody both the disease and the many medicines needed to regenerate from and through it – as individuals, we are all insufficient and indispensable in the process of metabolic healing.

Being on "one team" with the disease and the medicines does not mean disavowing or bypassing our unevenly distributed social-political complicities, vulnerabilities

and responsibilities, which is sometimes how the idea of oneness is read by new age communities, or those who otherwise want “to feel entangled with the trees, the stars, and the squirrels, but not with pain, war, and guns” (Jimmy, Andreotti & Stein in Ahenakew, 2019, p. 11). Such a response “belies a continued investment in unrestricted autonomy and innocence” (p. 11), i.e. a desire to transcend colonial violence without giving anything up (Jefferess, 2012; Tuck & Yang, 2012). This denial of our continued investment and dependence on ongoing systemic violence can take (at least) two different forms.

In the first version, articulated in the image of entanglement with trees, stars and squirrels (but not pain, war and guns), oneness/non-duality is understood or interpreted as an absolution from political accountability (what some would call spiritual bypassing), thus reducing the ontological status of the layer of everyday embodied reality to a mere illusion with little or no consequence for what “really” matters. In the second, it is the increasing depth of critique (and/or political engagement) that can serve as a convenient vehicle for the upkeep of the image of personal innocence and purity (Shotwell, 2016). Given that an overwhelming majority of critical scholarship is based upon Enlightenment-based Cartesian rationality, the allure of the *cogito* lies in its false premise of having access (at least in theory) to a totalizing description of reality that can be engineered accordingly. Insisting on the primacy and supremacy of understanding before sensing, the Cartesian subjects (within ourselves) work constantly to undermine any efforts at re- membering the connection with the wider indefinable metabolism. These two pitfalls may appear quite different from one another, but they both can be (and often are) mobilized to prevent us from sensing deeper accountability and commitment to metabolic/collective justice, healing and well-being. The pedagogical experiments of the GTDF collective so far have taught us that if anything, learning about what it means to part of this world, is learning about how unavoidably we are entangled and complicit in all the beauty and the horror that our human existence manifests (see also Todd, 2008 for a critique of the idealization of humanity). They have also taught us that we have built up countless defenses that will prevent us from grasping and sensing the fullness of what this entails.

Works Cited

Ahenakew, Cash. (2019). *Towards scarring the collective soul wound*. Guelph, ON: Musagetes.

Ahmed, Sarah. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham, NC: Duke University Press.

Alexander, Jacqui (2005). *Pedagogies of Crossing: Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred.* Durham: Duke University Press.

Andreotti, Vanessa (2007). An ethical engagement with the other: Spivak's ideas on education. *Critical literacy: Theories and practices*, 1(1), 69-79.

Andreotti, Vanessa (2019). The enduring challenges of collective onto- (and neuro-) genesis. *Lapiz (Latin American Philosophy of Education Society Journal),*4: 61-78.

Andreotti, Vanessa, Stein, Sharon, Ahenakew, Cash, & Hunt, Dallas (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, *4*(1).

Andreotti, Vanessa, Stein, Sharon, Pashby, Karen, & Nicolson, Michelle (2016). Social cartographies as performative devices in research on higher education. *Higher education research & development*, *35*(1), 84-99.

Andreotti, Vanessa, Stein, Sharon, Sutherland, Ali, Pashby, Karen, Susa, Rene, & Amsler, Sarah (2018). Mobilising different conversations about global justice in education: toward alternative futures in uncertain times. *Policy & practice: A development education review*, *26*, 9-41.

Andreotti, Vanessa, Stein, Sharon, Suša,Rene, Čajkova, Tereza, d'Emilia, Dani, Jimmy, Elwood, Calhoun, Bill, Amsler, Sarah, Cardoso, Camilla, Siwek, Dino, Fay, Kyra (2019). Global citizenship education otherwise. Available at https://decolonialfutures.net/gce, last accessed on 30/12/2019.

Byrd, Jody (2011). *The transit of empire: Indigenous critiques of colonialism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Coulthard, Glen (2014). *Red skin, white masks: Rejecting the colonial politics of*

recognition. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Darder, Antonia (2011) *A Dissident Voice: Essay on Culture, Pedagogy, and Power*. New York : Peter Lang.

Darder, Antonia (2016). Political grace and revolutionary critical pedagogy. *Rhizome Freirean*, *21*,1-9.

DiAngelo, Robin (2011). White fragility. *The International Journal of Critical Pedagogy*, *3*(3):

Gaztambide -Fernández, Rubén (2012). Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, *1*(1),41-67

Rehberg, Wes (2012). *Political Grace: The Gift of Resistance*. Chattanooga, TN: Wild Clearing.

Hunt, Sarah (2014). Ontologies of Indigeneity: the politics of embodying a concept. *Cultural geographies*, *21*(1), 27-32.

Mills, Charles (2007). White ignorance. *Race and epistemologies of ignorance*, (pp. 26-31). SUNY Press.

Paraskeva, João (2016). *Curriculum epistemicide : Towards an itinerant curriculum theory*. New York: Routledge.

Santos, Boaventura (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Binghamton University Review*, *30*(1), 45-89.

Shotwell, Alexis (2016). *Against purity: Living ethically in compromised times*. University of Minnesota Press.

Silva, Denise (2007). *Toward a global idea of race*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Simpson, Leanne (2011). *Dancing on our turtle's back: Stories of Nishnaabeg re-creation, resurgence and a new emergence*. Arbeiter Ring Publishing.

Spivak, Gayatri (2004). Righting wrongs. *The South Atlantic Quarterly, 103*(2/3), 523-581.

Stein, Sharon, Hunt, Dallas, Suša, Rene, Andreotti, Vanessa (2017). The educational challenge of unraveling the fantasies of ontological security. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, *11*(2), 69-79.

Taylor, Lisa (2014). Against the tide: Working with and against the affective flows of resistance. *Rizoma Freireano, 16.* https://www.rizoma-freireano.org/against-the-tide-working-with-and-against-the-affective-flows-of-resistance-in-social-and-global-justice-learning/

Tuck, Eve, & Yang, Wayne (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, *1*(1), 1-40.

Vimalassery, Manu, Pegues, Juliana, & Goldstein, Alyosha (2016). Introduction: On colonial unknowing. *Theory & Event*, *19*(4). Available at https://muse.jhu.edu/article/633283, last accessed 30/12/2019.

Notes

[1] Western psychoanalysis tends to associate the unconscious with the human body or human language/meaning. The non-western form of psychoanalysis adopted in the GTDF initiative locates the human unconscious in the living and intelligent land-metabolism.

[2] The fellowship “Engaged Dis-identifications” was a collaboration between performance artist Dani d’Emilia and Vanessa Andreotti that built on d’Emilia’s earlier work on radical tenderness to prioritize gestures of interruption of harmful colonial habits of being. See decolonialfuures.net/engageddisidentifications

[3] For examples of this curriculum in practice, see Ahenakew, 2019, chapter 4 and https://decolonialfutures.net/unbecoming-modernity/

Calibratge de la nostra brúixola vital: desaprenentatge dels costums colonials de l'existència a la vida quotidiana

Aquest article introdueix la tasca del col·lectiu artístic i de recerca Gesturing Towards Decolonial Futures (GTDF, vegeu decolonialfutures.net). El GTDF se centra en facilitar possibilitats més saludables de (co)existència que siguin viables, però que són impensables o inimaginables dins dels nostres marcs de referència dominants. Aquest article presenta la perspectiva decolonial en què es basa la tasca del col·lectiu GTDF, proposa un marc i una guia d'estudi per a una pedagogia decolonial "*altrament*" i ofereix dos exemples de pràctiques gestuals que poden calibrar de nou la nostra brúixola vital envers la interrupció dels hàbits colonials de l'existència: la cartografia social "La casa que va construir la modernitat" i el pla curricular itinerant In Earth's CARE.

Paraules clau: horitzons decolonials, descolonització, pedagogia altrament, pla curricular itinerant, brúixola vital.

Traducció: Xavier Besalú Costa

Vanessa de Oliveira Andreotti
Universitat de la Colúmbia Britànica
6445 University Boulevard
Vancouver, BC Canadà V6T 1Z2

Sharon Stein
Universitat de la Colúmbia Britànica
6445 University Boulevard
Vancouver, BC Canadà V6T 1Z2

Rene Suša
Universitat de la Colúmbia Britànica
6445 University Boulevard
Vancouver, BC Canadà V6T 1Z2

Cash Ahenakew
Universitat de la Colúmbia Britànica
6445 University Boulevard

Vancouver, BC Canadà V6T 1Z2

Tereza Caikova
Universitat de la Colúmbia Britànica
6445 University Boulevard
Vancouver, BC Canadà V6T 1Z2

Rosa Pitaguary
Comunitat indígena Pitaguary, xarxa In Earth's CARE
Aldeia Mongumba
Pacatuba, Ceará, Brasil

Benicio Pitaguary
Comunitat indígena Pitaguary, xarxa In Earth's CARE
Aldeia Mongumba
Pacatuba, Ceará, Brasil

Enfrontar-se a la magnitud de la tasca de fer possible un món sense relacions colonials requereix més que un canvi de narratives, conviccions o protocols. Cal interrompre els desitjos nocius que s'amaguen rere les promeses de drets i garanties als quals la gent s'aferra, particularment quan tenen por del dolor, la pèrdua i la penúria. Per tal d'arribar al punt en què realment volem existir d'una altra manera, necessitem pedagogies que ens portin al límit d'allò que ens és intel·ligible i que ens pot ajudar a descentrar, desbaratar, discernir i deixar d'invertir en pràctiques i desitjos perjudicials. Situant-nos en aquest límit, podem mirar d'una altra manera allò que ens ha sostingut fins ara, identificar les maneres en què aquestes coses ens impedeixen d'existir d'una altra manera i, potser, acceptar una invitació cap a allò que ara mateix pot semblar impossible. El col·lectiu artístic i de recerca Gesturing Towards Decolonial Futures (GTDF) és una de moltes iniciatives que investiguen pedagogies que podrien ajudar-nos en el procés d'interrompre models que reprodueixen hàbits i desitjos colonials que ens impedeixen de "créixer" i mostrar-nos d'una manera diferent al món.

El col·lectiu GTDF (decolonialfutures.net) serveix d'espai de treball on els investigadors, artistes, educadors, estudiants, activistes per la justícia social i el medi ambient i custodis del coneixement ancestral/indígena col·laboren per tal de crear i impulsar experiments de recerca, artístics, pedagògics i de mapatge visual en l'àmbit de l'educació. Un grup de comunitats indígenes del Brasil i el Perú també forma part del col·lectiu a través de la xarxa In Earth's CARE, que se centra en

l'aprenentatge experiencial basat en la terra i formes d'espiritualitat (no codificada) amb fonament ecològic. La tasca del col·lectiu reuneix preocupacions relacionades amb el racisme, el colonialisme, la insostenibilitat, la pèrdua de biodiversitat, el canvi climàtic, la inestabilitat econòmica, les crisis de salut mental i les intensificacions de la violència social i ecològica. El GTDF proposa anàlisis i pedagogies adreçades a facilitar possibilitats més saludables de (co)existència que siguin viables, però que són impensables o inimaginables dins dels nostres marcs de referència cognitius, afectius i relacionals modernocolonials dominants.

Encetem aquest article tot introduint algunes característiques de la perspectiva decolonial adoptada en la iniciativa GTDF. En l'apartat següent presentem l'argument educatiu per a una pedagogia decolonial "ALTRAMENT" i resumim les característiques d'un pla d'estudi proposat pel GTDF. En l'últim apartat presentem la cartografia social i el resum d'un pla curricular itinerant que ha creat el col·lectiu.

Una perspectiva decolonial poc convencional

La descolonització i la decolonialitat han arribat a significar moltes coses diferents en contextos diferents i, tot i que ja s'esperava, els erudits indígenes no estan d'acord amb determinats usos del terme, especialment quan es dissocia la descolonització de les lluites indígenes (vegeu, per exemple, Tuck i Yang, 2012). En qualsevol cas, cal formular preguntes sobre quines suposicions, polítiques i teories de canvi fonamenten l'anàlisi de la colonització i la invocació i el desig de la decolonialitat i la descolonització en cada context d'ús. La perspectiva decolonial adoptada en el col·lectiu GTDF està basada en estudis postcolonials, decolonials, crítics sobre la raça i abolicionistes (p. ex., Ahmed, 2012; Byrd, 2011; Coulthard, 2014; Gaztambide-Fernández, 2012; Hunt, 2014; Silva, 2007; Simpson, 2011; Sousa, 2007; Spivak, 2004; Tuck i Yang, 2012). El més important, però, és que aquesta perspectiva decolonial també es basa en anàlisis i pràctiques de resiliència i benestar de grups compromesos amb una lluita d'alta intensitat, sobretot les comunitats indígenes que formen part de la xarxa In Earth's CARE.

Aquestes anàlisis i pràctiques indígenes afirmen que els nostres problemes globals actuals no estan relacionats fonamentalment amb una manca de coneixement o voluntat, sinó amb un costum modernocolonial inherentment violent i insostenible de l'existència que funciona com una addicció neuroquímica i que no es pot interrompre només amb l'intel·lecte. Aquesta perspectiva decolonial considera la subjugació de les persones i l'ocupació de les terres com a símptomes d'un trauma col·lectiu més profund: el trauma de la separabilitat (la separació percebuda dels

humans del metabolisme de la terra, del cosmos, els uns dels altres i del seu propi valor intrínsec) (Andreotti, 2019; Ahenakew, 2019; Alexander, 2005; Donald, pròximament). Segons Ahenakew (2019):

La metafísica de la separabilitat ens converteix (a tots) en objectes. Cal recordar com funciona aquest trauma al llarg de la història, en primer lloc convertint la terra i altres éssers no humans en propietats; a continuació, transformant determinades persones en propietats; i per acabar convertint tothom en "capital humà" o *homo economicus* per als mercats de divises, com afirma Dwayne Donald (pàg. 56-57).

Partint d'aquesta anàlisi, la perspectiva decolonial del GTDF emfatitza que el colonialisme subscriu les condicions de la nostra existència actual i, per tant, la descolonització i la decolonialitat no poden ser un esdeveniment ni una fórmula. Desaprendre els costums colonials de l'existència mentre depenem d'estructures i institucions colonials per sobreviure és una pràctica complexa, polifacètica i permanent que és inherentment contradictòria i no ofereix garanties. És per això que el nom del col·lectiu emmarca la seva tasca com a "gestos" (més que reclamacions, manifestos o prescripcions) que s'adrecen a horitzons d'esperança i existència més enllà de l'imaginari modernocolonial que se'ns ha inculcat. Dins d'un imaginari colonial global no podem conèixer per endavant l'aspecte, la sensació, l'olor ni el sabor que podria tenir un món descolonitzat. En lloc de cercar un substitut idealitzat o romàntic del sistema/imaginari existents, aquesta iniciativa ens convida a enfrontar-nos a la tempesta de les violències i la insostenibilitat de les diferents facetes del colonialisme dins i al voltant de nosaltres, sense buscar un protagonisme heroic, puresa ni innocència.

En aquest sentit, la pràctica de fer gestos cap a futurs decolonials és un moviment o una dansa que pretén connectar les capes individuals, comunals, metabòliques i immaterials de l'existència (Andreotti, 2016). Aquesta pràctica emfatitza la relació entre les capacitats humanes cognitives, afectives i relacionals, així com el paper de l'inconscient a l'hora de bloquejar o fer possible que sorgeixin diferents formes de coexistència a l'ull de la tempesta perfecta dels reptes globals sense precedents a què ens haurem d'enfrontar junts. Hem observat que, d'una banda, molt sovint s'accentua el desenvolupament de les capacitats cognitives a costa de les capacitats afectives i relacionals quan s'aborden assumptes de (des)colonització i preparació per afrontar reptes globals. Segons Shotwell (2016), una manera comuna d'entendre la resistència dels sistemes i les relacions colonials és adoptar

“una mena d’ignorància benigna: no s’han explicat a la gent els fets de la situació, de manera que no se’ls pot fer responsables de no entendre com la raça, la pobresa i més aspectes són presents a la seva vida. Si aquest fos el problema, només donant més i millor informació a la gent es corregiria el seu problema de coneixement” (pàg. 38). D’altra banda, també hem observat que la gent pot tenir una forta crítica intel·lectual del colonialisme, però això no necessàriament es tradueix en un canvi a l’hora de reaccionar i relacionar-se amb si mateixos, amb altres éssers i amb el món. Concretament, observem una resistència al canvi quan aquest requereix renunciar a un presumpte dret, sentit de l’autoritat o sentiment de seguretat.

Per tant, el GTDF proposa que el problema del colonialisme no és només un problema d’ignorància que es pugui solucionar amb més informació o canviant la manera de pensar de la gent, sinó que, més aviat, és també un problema de “costum de ser” (Shotwell, 2016), la qual cosa vol dir que tenim inversions durables en la continuïtat del sistema colonial, per més que les dites inversions no siguin sempre conscients i per més que lluitem per una revolució. De manera similar a la idea de valentia política proposada per Darder (2011; 2016; Rehberg, 2012), aquesta pràctica gestual funciona a través de les complexitats i ambivalències estratificades de l’experiència humana i exigeix una interrupció dels models addictius de consum, certesa i control que sustenten la infantilització de la humanitat i reforcen les aspiracions motivades per l’ego de les quatre “W” (en anglès): l’(última) paraula [*word*], el mur [*wall*] (de separació), l’arma [*weapon*] (protectora) i la guerra [*war*] (preventiva). No obstant això, aquesta dansa de gestos de valentia política mobilitza la unitat espiritual com a quelcom que s’origina d’una consciència terrestre que va més enllà de l’aprehensió humana (i del simbolisme antropomòrfic). En aquest sentit, l’amor no és comunal (centrat en la humanitat), sinó metabòlic (centrat en el planeta/cosmos com a metabolisme viu i intel·ligent que ens conté).

Tot emprant una forma no occidental de psicoanàlisi [1] per reconèixer el rol de l’inconscient en la reproducció d’un costum de ser modern/colonial nociu i insostenible, el col·lectiu destaca quatre negacions que restringeixen les nostres capacitats per abordar els múltiples reptes sense precedents de l’actualitat, que són:

- La negació de la violència sistèmica, històrica i contínua i de la complicitat en el perjudici (el fet que les nostres comoditats, valors i plaers estan subvencionats per l’expropiació i l’explotació en un altre lloc)

- La negació dels límits del planeta i de la insostenibilitat de la modernitat-colonialitat (el fet que el metabolisme terrestre no pot suportar el creixement, el consum, l'extracció, l'explotació i l'expropiació exponencials)
- La negació del lligam (la nostra insistència a considerar-nos separats els uns dels altres i de la terra en lloc de "lligats" dins d'un metabolisme viu més ampli que és biointel·ligent)
- La negació de la magnitud i la complexitat dels problemes que hem d'afrontar junts (la tendència de cercar solucions simplistes que ens fan sentir i quedar bé i que potser abordin els símptomes, però no les causes profundes del nostre destret col·lectiu)

El col·lectiu ha creat eines pedagògiques que conviden la gent a aprofundir (a lligar caps en la seva anàlisi del panorama general) i a relacionar-se més àmpliament (a augmentar la seva capacitat de resposta responsable). Dit d'una altra manera, pretenen desenvolupar maneres de viure que s'impliquin, i no que neguin, en la violència sistèmica, els nostres lligams i la nostra complicitat en el perjudici, els límits del planeta, el nostre lligam amb el metabolisme terrestre i els reptes colossals que ens esperen. Aquestes eines pedagògiques estan adreçades a crear espais per a converses difícils sobre complicitats sistèmiques en la violència i la insostenibilitat, sense que les relacions s'esfondrin. Aquestes eines es van dissenyar per treballar intrasubjectivament (internament), intersubjectivament (socialment) i metasubjectivament (el panorama general de la nostra existència). Treballen amb les possibilitats, tot intentant ampliar-les, dins i a través de l'intel·lecte, la imaginació i els sistemes neurobiològics de percepció, sensació i resposta que conformen els nostres cossos individuals i col·lectius. Aquesta pedagogia mobilitza el desencantament com a una força productiva que pot ajudar la gent a trobar l'equilibri en el moviment a l'ull de la tempesta: entre "albergar" maneres de saber i ésser que estan morint (dins i fora de nosaltres mateixos) i assistir el "comaratge" de formes de coexistència i possibilitats polítiques que encara estan per definir i que són possiblement (però no necessàriament) més sàvies amb "tendresa radical".

El component de recerca del col·lectiu GTDF pretén traduir i amplificar de forma creativa les idees de comunitats amb una lluita d'alta intensitat que estan establint els seus horitzons d'esperança:

- Més enllà de les formes modernes d'economia social (p. ex., capitalisme, socialisme i anarquisme).
- Més enllà dels estats nacions i les fronteres com a mediadors de les relacions.
- Més enllà de la separació entre "home" i natura (antropocentrisme, patriarcat i

separabilitat)
- Més enllà d'una sola racionalitat i història del progrés, el desenvolupament, l'evolució i altres formes totalitzadores de producció de coneixement
- Més enllà de la mobilitat social com a finalitat de vida
- Més enllà del consum (de béns, coneixements, relacions, experiències i crítica) com a manera de relacionar-se amb el món

Les recerques pedagògiques i artístiques del col·lectiu GTDF han estat motivades per preguntes com ara:

- Què limita allò que podem percebre, entendre, expressar, voler i imaginar? Com ens ha atrapat el condicionament modernocolonial en conceptualitzacions de (i relacions amb) llenguatge, coneixement, acció, autonomia, identitat, criticitat, art, sexualitat, terra, temps, espai, ego… que limiten els nostres horitzons i què considerem possible/intel·ligible?
- Quins processos educatius poden anul·lar la nostra programació neurològica (pors, aferraments, compensacions, projeccions, traumes, etc.), activar un sentit visceral de lligam, responsabilitat, humilitat, generositat i seny (de maneres independents de la voluntat o de decisions intel·lectuals) i obrir possibilitats/mons que siguin viables, però inimaginables o inexpressables dins dels nostres marcs de referència heretats?
- Més enllà de les conviccions, què pot oferir un antídot contra la indiferència? Què pot suscitar una corrent de connexions i un sentit de cura i compromís envers el benestar integrador que anul·li l'interès propi i no depengui del significat, el coneixement, la identitat o la comprensió?
- Com podem desenvolupar i aprendre de diferents sistemes de coneixement i existència (inclosos aquells que formen i no formen part de la modernitat-colonialitat), lluites i temptatives de crear alternatives, astutament i plenament conscients dels seus dons, limitacions i contradiccions, així com de les nostres pròpies (males) interpretacions, projeccions, idealitzacions i apropiacions?

Pedagogia ALTRAMENT i pla d'estudi

La pedagogia experiencial i experimental del GTDF comprèn exercicis que impliquen l'intel·lecte, la imaginació, el cos i la terra. S'empren cartografies socials creatives per a ajudar les persones a mesura que aprofundeixen en les complexitats i paradoxes dels reptes col·lectius amb la finalitat de lligar caps i explorar de forma racional els límits de la racionalitat (d'una forma única de racionalitat). Una sèrie d'exercicis afectius, personificats i basats en la terra anomenada "tendresa radical"

[2] donen suport als participants a mesura que “es relacionen més àmpliament” per tal de desenvolupar la resistència necessària per a les dificultats d’aquesta tasca i aprofitar capacitats exiliades (capacitats cognitives, afectives i relacionals paralitzades activament per la modernitat-colonialitat) que, juntes, poden afavorir el benestar i el “compostatge de la merda individual i col·lectiva”.

La majoria d’enfocaments educatius que emfatitzen els reptes socials i ecològics globals se centren en un plantejament de “reforma suau” del sistema existent: advoquen en favor de la consciència mediambiental, l’empatia i la participació de la ciutadania en el sistema socioeconòmic actual. Alguns enfocaments educatius van més enllà en la seva crítica del sistema socioeconòmic actual i volen que la gent desenvolupi motivació i capacitat de “reforma radical” amb la inclusió de persones i perspectives marginades en el sistema existent, sempre que estiguin d’acord amb el mateix “endavant” de la mobilitat social individual que dona suport al creixement econòmic nacional. Els dos plantejaments de reforma, tant el suau com el radical, defensen l’imaginari d’expansió del sistema actual. El col·lectiu GTDF proposa un enfocament de l’educació que uneix les preocupacions relacionades amb la violència sistèmica, històrica i contínua i les preocupacions relatives a la insostenibilitat del nostre sistema actual. Aquest plantejament se centra en aprofundir el nostre aprenentatge sobre els límits i les tendències perjudicials del nostre sistema actual a mesura que deixem d’invertir en la seva continuïtat mentre treballem a dins i possibilitem diferents opcions d’existència i de política *altrament* per *sorgir a mesura que aprenem a “ser” (créixer/mostrar-nos) de forma diferent* junts. Això és el que denominem “més enllà de la reforma”.

L’expressió “ALTRAMENT” s’empra per marcar el gest envers “més enllà de la reforma”, com a una invitació a anar fins als límits de la imaginació. Per tant, “altrament” no és un gest normatiu, ja que la finalitat no és convèncer la gent que l’enfocament altrament és la millor forma d’avançar o que s’hauria d’adoptar en tots els contextos educatius. Segons el concepte d’una teoria curricular itinerant de Paraskeva, “altrament” és un referent per a una invitació a interrompre temptatives de construir una sola plataforma epistemològica totalitzadora i hegemonitzant i com a recordatori d’allò que podria ser viable i, malgrat tot, impensable més enllà de la gramàtica modernocolonial (Paraskeva, 2016; vegeu també Ahenakew, 2016; Santos, 2007).

La taula 1 mostra suposicions i indicacions de la “possibilitat ALTRAMENT” en relació amb dimensions cognitives, motivacionals i afectives de (des)aprenentatge, així com la seva teoria de canvi implícita i orientacions d’esperança.

Taula 1: gestos cap a una possibilitat ALTRAMENT

Èmfasi cognitiu	Desenvolupar la capacitat d'abordar i abraçar les complexitats, la incertesa, les paradoxes i les contradiccions internes sense esdevenir emprenyat, afeixugat, angoixós ni deprimit; lligar caps en el panorama general en relació amb les arrels i els efectes de la pobresa material i relacional; entendre de quina manera som còmplices del perjudici; explorar racionalment els límits d'una sola racionalitat i d'històries individuals de progrés, desenvolupament i evolució **(Raonament autorreflexiu i multinivell)**
Èmfasi motivacional	Desenvolupar la resistència necessària per bregar amb assumptes i converses difícils sense que les relacions s'esfondrin i sense recórrer a tipus perjudicials d'esperança de redempció; explotar les capacitats exiliades per augmentar les possibilitats de confiança, força col·lectiva, desenvolupament de familiaritat amb existir en/amb allò incòmode, desconegut, impossible de conèixer, inesperat, "compostar la merda" junts i sintonitzar amb maneres diferents d'accedir a la joia personal i col·lectiva **(Possibilitat de relacionar-se d'una altra manera mitjançant la tendresa radical)**
Èmfasi afectiu	Interrompre models de consum i altres addiccions neurobiològiques relacionades amb les pors, els valors, les inseguretats, les angoixes i els drets percebuts a nivell individual i col·lectiu; trobar l'equilibri de moviment a l'"ull de la tempesta"; romandre al límit i "amb la dificultat"; alimentar la humilitat, la generositat, la compassió, la paciència i la responsabilitat "abans que la voluntat" (no depenent d'eleccions, conviccions ni conveniències); donar-li la mà al dolor sense desesperar **(Explotar la intel·ligència metabòlica i compostar la merda)**
Teoria del canvi	La dependència del sistema actual del creixement exponencial estimulada pel consum excessiu és violenta, insostenible i irreparable; quan hom arribi als límits del planeta i del propi sistema en diferents contextos i en diferents moments, haurem d'esbrinar com ésser, relacionar-nos, imaginar, créixer, mostrar-nos i treballar junts d'una altra manera; malgrat que no podem preveure amb certesa ni planificar aquest moment, podem preparar-nos per enfrontar-nos a aquest repte col·lectivament. **(Intentar allargar el planatge i suavitzar el xoc)**

Esperança	Aprendrem dels errors recurrents que reprodueix el nostre costum d'existir (especialment en relació amb la separabilitat) i, quan arribi el moment, hi haurà una oportunitat que sorgeixi una manera més sàvia d'existir i que només cometem errors diferents en el futur; deixar d'invertir en les promeses que ofereix el sistema existent per un preu molt alt, inclosa la promesa d'esperança de reforma i continuïtat del dit sistema **(Explotar el "possible adjacent": possibilitats que siguin viables, però impensables dins dels nostres marcs actuals)**

(Adaptat d'Andreotti *et al.*, 2019)

Les sessions o els tallers del GTDF sovint comencen convidant la gent a calcular la seva empremta ecològica a www.footprintcalculator.org i la seva empremta esclavista a slaveryfootprint.org. Aquests calculadors són limitats quant al que poden arribar a fer, però ofereixen una idea de quants planetes necessitaríem si tothom seguís els mateixos models de consum que la classe mitjana global en potència i quants esclaus moderns ja són necessaris perquè la gent pugui mantenir aquests models actualment. Proporcionen una visió general aproximada de les despeses ocultes dels nostres estils de vida i de la magnitud dels problemes a què ens enfrontem quant a la destrucció mediambiental i l'explotació humana que són necessàries per mantenir les nostres comoditats, beneficis, valors i plaers. També assenyalen el fet que l'estratègia d'augmentar el creixement i el consum com a una manera d'abordar la pobresa i promoure la "prosperitat" (com a promesa de classe mitjana per a tothom) és profundament problemàtica si tenim en compte els límits del planeta i les múltiples formes de violència que requereix aquesta expansió.

El GTDF ofereix un pla d'estudi (decolonialfutures.net/gce) al voltant de les negacions socialment admeses que es descriuen en la primera part d'aquest article. El que volem dir amb "negació socialment admesa" és quelcom del qual no es parla en l'educació formal, als mitjans de comunicació ni a les institucions modernes. L'educació formal acostuma a no abordar la violència i les despeses ocultes de les promeses del sistema actual perquè fer-ho no és fàcil o còmode. Parlar-ne resulta incòmode i frustrant, pot provocar sentiments de culpa, vergonya i ira que poden conduir a una reacció violenta, pot fer-nos mirar el mirall i veure quelcom que no volem veure i pot fer-nos gaudir menys de les coses que poden ser agradables si no pensem d'on venen i a costa de què i de qui (DiAngelo, 2011; Mills, 2007; Shotwell, 2016; Taylor, 2014; Vimalassery, Pegues i Goldstein, 2016). De fet, si poguessin

escollir, moltes persones decidirien de seguir sense pensar en aquestes coses i continuar gaudint d'aquests plaers i comoditats sense interrupció. No obstant això, en la situació actual en què aquests plaers i comoditats podrien estar afectant la pròpia possibilitat que la vida humana continuï existint al planeta, cal que tinguem el valor i la honestedat d'enfrontar-nos a allò que estem fent de manera col·lectiva i a les dificultats d'imaginar i de fer quelcom diferent: relacionar-se "altrament".

El pla d'estudi està estructurat al voltant de quatre conjunts de preguntes relacionades amb cada negació:

Negació de la violència: com es crea la prosperitat material aquí mitjançant la pobresa en un altre lloc? Com subvencionen els països i les persones pobres (o, més aviat, empobrits) les nostres comoditats, valors i plaers? Com ens beneficiem de l'explotació, l'expropiació i la destitució? De quina manera som còmplices del perjudici? Per què la gent no en parla? Per què no poden aturar-ho els governs?

Negació dels límits del planeta: com estem consumint el planeta i fent que esdevingui inhabitable? Per què la gent nega que els models actuals de destrucció, consum i explotació ecològics són insostenibles? Quant de temps ens queda? Com fins i tot la consciència d'amenaces imminents aconsegueix transformar-se en altres formes de negació, distracció i, possiblement, violència? Com ens enfrontarem junts a la fi del món tal com el coneixem?

Negació del lligam: per què ens considerem separats de la Terra i els uns dels altres? D'on ve això? Quines són les conseqüències de pensar d'aquesta manera i sentir aquesta separació? Com ens infantilitza aquest sentit de separació? Com podrien inspirar-nos els coneixements i les pràctiques ancestrals i indígenes per créixer? Com funciona la cobdícia i com es podria interrompre?

Negació de la magnitud i complexitat dels reptes que vindran: com ens ha posat l'educació formal en la direcció del consumisme metropolità individualista? Com ens hem de preparar per enfrontar-nos als reptes i les crisis globals que vindran? Com podem desaprendre les maneres perjudicials de pensar, sentir, fer, relacionar-nos, saber i ésser? Què haurem de fer per despertar-nos i dur a terme la difícil tasca que cal fer quan tanta gent només vol sentir-se bé, tenir bon aspecte i passar-s'ho bé? Quan serà més necessària aquesta tasca? Com hem de desenvolupar la capacitat de renunciar voluntàriament al tipus de món (estil de vida) que ha mantingut i proporcionat tots els nostres privilegis i comoditats fins ara?

El pla d'estudi parteix del supòsit que una part de nosaltres ja sap que estem en un desgavell descomunal, però com que no sabem què fer ni com acceptar aquest coneixement, l'eludim. Preferim evitar de "lligar caps" per por que ens afeixugui la informació, l'angoixa, la desesperança i la pena. No obstant això, llevat que trobem una manera d'afrontar aquesta "merda col·lectiva" junts, aprenem a compostar-la en comú i la transformem en terra nova perquè creixi quelcom de diferent, ens hi ofegarem de forma col·lectiva.

El plantejament "altrament" que proposa el GTDF no pretén "salvar el planeta" (la Terra se'n sortirà sense nosaltres) ni tan sols "salvar-nos a nosaltres mateixos". Es tracta de calibrar de nou la nostra brúixola vital perquè ens posi en una direcció de salut i benestar col·lectius on ens sentim connectats (més enllà de "pensar" que ho estem) amb el metabolisme viu que és el planeta (dins d'un tot encara més gran) i del qual sentim que formem part. Aquest és el primer pas per reactivar les capacitats neurobiològiques exiliades que han quedat paralitzades per la nostra percepció de separació del tot. Aquest nou calibratge pot reactivar la sensibilitat que ens fa sentir que, donat que formem part de tot, qualsevol forma de violència envers el tot afecta tothom. Alhora, aquesta sensibilitat ens obliga a exercir una mena de responsabilitat visceral envers tot.

La noció del GTDF de "responsabilitat visceral" és diferent de les nocions de responsabilitat més esteses, que es deriven del lliure albir/elecció i que suposen la separació els uns dels altres. Aquesta última noció de responsabilitat és condicional, la qual cosa vol dir que hom només es responsabilitza quan es calcula racionalment perquè sigui en interès propi, convenient o altrament desitjable. En canvi, la responsabilitat visceral és una forma de responsabilitat "abans de la voluntat" (Spivak, 2004; Andreotti, 2008), que vol dir que és un sentit de responsabilitat que se sent d'una manera encarnada quan el nostre sentit del lligam no està paralitzat. L'enfocament "altrament" i el pla d'estudi corresponent del GTDF pretenen tornar a calibrar la nostra brúixola vital i reactivar les nostres capacitats exiliades i el nostre sentit de responsabilitat visceral.

Les preguntes i els recursos del pla d'estudi van ser seleccionats per la seva utilitat educativa i la seva accessibilitat en línia principalment per a gent del "nord global" o del "nord del sud", que han estat educats en escoles i institucions modernocolonials. És per això que cal destacar que no estan pensats per ser universals ni adequats per a tots els públics possibles. En aquest pla d'estudi es demana a la gent que interactuï amb els recursos amb el cor i amb ull crític, per tal d'explorar què procura oferir cada recurs, considerar les limitacions d'aquesta

oferta, examinar les limitacions de les seves pròpies interpretacions i expectatives i exercir un pensament crític i una generositat intel·lectual envers l'oferta. La invitació consisteix a interrompre la nostra tendència socialitzada de relacionar-nos amb el món a través del consum i la projecció a fi d'obrir la possibilitat de relacionar-nos amb el món com en una trobada (del món i nosaltres a dins). Dins del sistema actual se'ns encoratja a relacionar-nos amb el món com si fos un supermercat d'opcions infinites de productes, experiències, relacions i marques d'identitat per al nostre gaudi i la nostra realització personal: estem consumint el món i a nosaltres mateixos a dins. Per tal d'interrompre aquest model ens calen pràctiques d'atenció, intenció i sintonia amb el metabolisme viu més ampli del qual formem part, i hem de fer-ho d'una manera que pugui fomentar una humilitat, generositat, compassió, paciència i responsabilitat genuïnes, cosa que també requereix desentumir i canviar la nostra relació amb el dolor del propi metabolisme (vegeu Ahenakew, 2019).

Cartografies socials i pla curricular itinerant

Sovint, quan hom vol identificar i interrompre models socials recurrents, l'expectativa és que hom no només oferirà una crítica, sinó també una prescripció per a una acció subsegüent, és a dir, una via clara des d'una sola comprensió d'"aquí" a un "allà" predeterminat. En oferir cartografies socials, adoptem un altre plantejament que emfatitza no només el pensament alternatiu, sinó un pensament alternatiu sobre alternatives (Santos, 2007). Sobre la base de l'obra de Rolland Paulston (2000, 2009), abordem les cartografies socials com a representacions provisionals de diferents perspectives sobre problemes preocupants comuns tot adreçant-nos a les orientacions teòriques i les hipòtesis filosòfiques d'aquestes perspectives, incloent d'on provenen, què possibiliten i què impedeixen (Andreotti, Stein, Pashby i Nicholson, 2016). Aquest plantejament, que és més pedagògic que prescriptiu, reconeix que les estratègies existents per abordar la justícia global i el canvi social no són adequades per a la tasca de preparar-nos per afrontar aquests temps d'incertesa. Més enllà dels reptes particulars de la nostra conjuntura, el desig d'alternatives garantides està arrelat en un desig de certesa intel·lectual en què es basen les idees modernes/colonials de seguretat ontològica (Stein, Hunt, Suša i Andreotti, 2017). És justament aquest conjunt de desitjos entrellaçats que racionalitza la reproducció de relacions perjudicials, tot imposant una sèrie de particions i mesures de seguretat arrelades en fantasies de separació, autonomia i control. Així, més que proporcionar un model o llista de comprovació per a la transformació, o bé una sortida clarament definida dels "problemes malvats" que

caracteritzen el present, aquestes cartografies serveixen com a invitacions obertes a explorar els límits, les interseccions, les tensions, els matisos, les convergències i les divergències entre i dins els diferents imaginaris.

Segons la nostra experiència, aquestes cartografies poden tenir un efecte molt interessant en la nostra relació amb el coneixement i les expectatives que posem en la producció del coneixement. Si s'empren de manera educacional, posen en dubte els desitjos moderns/colonials apresos de consens, coherència, neutralitat i resolucions ràpides. En contextos en què els imaginaris socials estan caracteritzats per la cerca de certesa i control, poden facilitar processos d'aprenentatge profund i convidar a la curiositat, la reflexivitat, l'obertura de ment i l'expansió de sensibilitats a mesura que interactuem amb altres possibilitats. Les interaccions amb cartografies socials (tant visuals com poètiques) han conduït a la creació de mapatges afectius, vocabularis nous o revisats, anàlisis més profundes i diàlegs que poden obrir una escletxa en els bloquejos cognitius i emocionals, canviar els àmbits de les converses i presentar a les comunitats nous horitzons de possibilitat (Andreotti *et al.*, 2015).

Donat que no es limiten simplement a substituir un conjunt de certeses intel·lectuals per un altre, suggerim que aquestes cartografies intervenen al nivell dels reptes epistemològics, que emfatitza el fet de pensar d'una altra manera i parar atenció a qüestions i responsabilitats ètiques i polítiques. Aquestes cartografies també gesticulen cap als límits de les possibilitats ontològiques existents tot emfatitzant l'imperatiu de ser i relacionar-se d'una altra manera amb nosaltres mateixos, els uns amb els altres i amb el planeta, sense prescriure com. Especialment per a aquells que estan acostumats a actuar al nivell metodològic, o al nivell d'actuació que emfatitza canvis en la pràctica, això pot significar una forta interrupció del *business as usual*(vegeu Andreotti *et al*., 2018).

La cartografia social i el pla curricular itinerant que presentem en aquest apartat parlen directament del tema d'aquest assumpte especial com a pedagogia del dia a dia. La cartografia social "La casa que va construir la modernitat" pretén il·lustrar la base de les estructures modernocolonials actuals de l'existència i, per tant, serveix com a una forma de diagnosticar les crisis actuals i les seves múltiples dimensions superposades. Un cop ofert aquest diagnòstic de les crisis actuals, el pla curricular itinerant In Earth's CARE es presenta com a un marc educatiu de justícia global que emfatitza la integració i l'entrellaçament de diferents dimensions de justícia, incloent-ne l'ecològica, l'afectiva, la relacional, la cognitiva i l'econòmica. Aquestes eines pedagògiques van ser creades per un col·lectiu de professionals educatius

procedents de diferents ubicacions, tant geogràficament com quant als reptes i crisis a què s'enfronten.

La CASA que va construir la modernitat

Les respostes a les crisis globals contemporànies varien en funció de les diferents anàlisis dels rols existents i ideals exercits pel creixement econòmic, el consum, la tecnologia, la riquesa, la governança i les fronteres nacionals. Una manera de mapar aquests debats és establir una distinció entre els qui pensen que els nostres sistemes econòmics, socials i mediambientals són justificables (és a dir, que són sostenibles i ètics) i que es poden: 1) millorar amb més del mateix o 2) arreglar amb polítiques millors; i els qui creuen que els sistemes no són justificables (és a dir, que són insostenibles i poc ètics) i que suggereixen que: 3) necessitem i podem crear immediatament nous sistemes o 4) només serà possible de crear sistemes genuïnament nous una vegada que els sistemes antics hagin esdevingut impossibles. Cada perspectiva presenta idees diferents sobre què hauria d'implicar la pedagogia, per exemple, en consonància amb les quatre anàlisis possibles que es presenten just a dalt: 1) esperit emprenedor i innovació per a l'expansió dels mercats; 2) una participació de la ciutadania més efectiva i una confiança ampliada en la democràcia representativa a fi de crear polítiques millors envers un creixement més inclusiu, equitatiu i verd; 3) decreixement, autonomia comunitària, autosuficiència energètica, sobirania alimentària i economies solidàries; o bé 4) cures pal·liatives per a una mort digna del sistema antic i assistència durant la gestació i el naixement de sistemes nous i potencialment més savis.

Hem creat una cartografia que mapa i analitza els punts 3 i 4 i que obre la possibilitat d'obtenir respostes concomitants, que descrivim a través de la metàfora de "la casa que va construir la modernitat" (Stein *et al.*, 2017). Mitjançant aquesta cartografia considerem per què l'estructura d'aquesta casa sembla cada cop més inestable i també per què, malgrat la seva inestabilitat, molta gent segueix aferrant-se als seus plànols. Per tal d'abordar com es relaciona això amb els elements bàsics del sistema modern/colonial, considerem cada element per torns: un fonament de separabilitat antropocèntrica, dos murs de càrrega de racionalisme il·lustrat universalista i estats nacions moderns, i una teulada de capitalisme global.

La casa que va construir la modernitat, abans de tot, institueix un conjunt fundacional de categories que no només són epistemològiques (relacionades amb el saber), sinó ontològiques (relacionades amb l'ésser, que no es pot reduir al saber), que faciliten certes possibilitats d'existència i impedeixen d'altres. Aquestes

categories suposen que els éssers vius són autònoms i que les relacions entre ells es basen en diferències que succeeixen naturalment en el valor intrínsec. Concretament, les separacions es pressuposen entre els humans i la Terra/"natura"/éssers no humans. Aquestes distincions, a més, estan disposades en una relació jeràrquica basada en la dominació i la propietat humanes, així com en separacions entre uns humans i altres humans. Les separacions tenen lloc a través de la creació de categories de raça i gènere i la fundació de relacions jeràrquiques basades en la supremacia blanca i masculina, i altres formes de normativitat. Aquestes categories i les seves interrelacions estan fundades i reproduïdes mitjançant la producció, transmissió i materialització de coneixement il·lustrat (un mur de càrrega) dins de les seves institucions educatives concomitants, en què hi ha una veritat universalment rellevant i un codi moral que autoritza i empodera la gent a descriure, preveure i controlar el món per dissenyar el seu futur. Se suposa que qualsevol defecte es pot abordar mitjançant la crítica interna per garantir que l'enteniment humà progressa envers una perfecció, certesa, objectivitat i perícia superiors. Mentrestant, aquest sistema de coneixement representa l'eliminació d'altres sistemes de valors i maneres de saber, així com la supressió d'incerteses i de contradiccions epistèmiques.

Des del punt de vista polític, la casa està feta amb l'estat nació (un altre mur de càrrega), que promet mantenir l'ordre per garantir la sobirania tot controlant les seves fronteres i assegurant avantatges per als seus ciutadans. L'estat garanteix drets de propietat i posa en pràctica categories i jerarquies d'humanitat (p. ex., ciutadà/no ciutadà o mereixedor/no mereixedor) que s'implementen mitjançant les categories epistemològiques i ontològiques de la casa (és a dir, el fonament). Malgrat que alguns estats concedeixen als seus ciutadans un poder determinat sobre com se'ls governa, la violència d'implementació i manteniment de la llei de l'estat es racionalitza mitjançant la necessitat de garantir la seguretat i protegir la propietat, fins i tot desplegant la policia, l'exèrcit i la policia fronterera si cal. Cada cop queda més clar que els estats nacions tendiran a escollir la protecció del capital global per sobre del benestar del poble (fins i tot del seu propi poble) o bé se suposa que adherir-se a les exigències del capital global és la millor manera, o fins i tot l'única, de garantir el benestar del poble. L'estat actual d'aquest mur indica clarament els límits de la democràcia representativa i els límits de les possibilitats d'acció política que es basen en processos, polítiques i pràctiques institucionalitzats.

Des del punt de vista econòmic, aquesta casa es basa en un règim d'acumulació de

capital perpètua (la teulada) que explota la mà d'obra humana, expropia terres i vides mitjançant processos d'esclavitud i colonització i tracta els éssers no humans com a recursos naturals que s'han d'extreure, tot plegat per crear beneficis per a molts pocs. A continuació, aquests beneficis es protegeixen amb les lleis i el control del mur de l'estat nació. Aquest sistema econòmic convida a la inversió fins i tot d'aquells que explota mitjançant les seves promeses de mobilitat social, creixement econòmic, autoexpressió i realització a través del consum. No obstant això, avui dia aquestes promeses semblen cada cop més inestables degut a la reducció del creixement econòmic, la subocupació, el treball precari, la desigualtat creixent de la riquesa i l'augment de la inaccessibilitat a aliments assequibles, refugi, aigua neta i, fins i tot, aire. D'una altra banda, cada cop més gent està començant a relacionar l'imperatiu capitalista de creixement econòmic infinit amb les realitats del canvi climàtic global (distribuïdes de manera extremadament desigual).

Si es mira en conjunt, està esdevenint cada cop més difícil negar que el fonament de la casa presenta esquerdes greus i que hi ha fuites i canonades de canalització embussades que proliferen a les plantes baixes. Alhora, la casa encara ofereix una de les formes més estables de refugi, majoritàriament a causa de les inestabilitats que les seves accions han provocat en altres llocs. Com s'esmentava a l'inici d'aquest apartat, la casa cada cop més inestable ha tingut diferents interpretacions. No obstant això, aquestes interpretacions generalment afirmen que l'estructura subjacent de la casa és sòlida i només requereix una reforma (sia gran sia petita) o que la casa és èticament injustificable i insostenible i, per tant, cal construir noves formes de refugi, ja sigui immediatament o quan la casa comenci a esllavissar-se per si sola.

Per tant, una part de la tasca necessària és aprendre a sentir-nos còmodes amb la profunditat desconeguda dels reptes a què ens enfrontem i amb les incerteses inevitables que implica la transformació. Cal que desenvolupem l'energia necessària per a abordar problemes complexos sense un punt final predefinit i per a experimentar (de manera responsable) amb diferents possibilitats quan es presentin les oportunitats. Això, alhora, requereix que deixem d'invertir en els nostres aferraments a veure'ns com a protagonistes i líders heroics i salvadors que tenen les respostes als problemes del món i, enlloc d'això, que invertim en la integritat d'un procés de transformació col·lectiu i horitzontal (enrevessat). És per això que la dimensió afectiva d'aquesta tasca ha d'acompanyar la cognitiva.

El pla curricular itinerant In Earth's CARE

Partint de l'obra de Paraskeva (2016), dins del GTDF es defineix un pla curricular itinerant mitjançant quatre "D" (descentrar, desarmar, desembaraçar i discernir) que responen a les quatre "W" de la modernitat-colonialitat (paraula, mur, arma i guerra, de l'anglès *word*, *wall*, *weapon* i *war*) que s'esmentaven abans. El pla curricular itinerant pretén descentrar i desarmar les subjectivitats modernocolonials, desembaraçar la nostra existència sobrecodificada per accedir a les capacitats exiliades (també expressat com a "neurogènesi", vegeu Andreotti, 2019) i desenvolupar una mena de discerniment per a una pràctica col·lectiva de compostatge de la "merda" individual i col·lectiva (històrica, sistèmica i contínua) que es basa en la responsabilitat visceral i la reverència envers allò sagrat sense projeccions ni idealitzacions.

El pla curricular itinerant In Earth's CARE combina cinc enfocaments complementaris de la justícia i el benestar transformatius basats en les quatre "D". S'empra la metàfora dels bolets i els micelis per a expressar com la justícia i el benestar ecològics i econòmics (bolets) depenen de la mobilització de la justícia i el benestar cognitius, afectius i relacionals (miceli sa). El pla curricular pretén anar més enllà de la cerca de models universals i enfocaments de resolució de problemes per preparar la gent per treballar en comú amb i a través de les complexitats, incerteses, paradoxes i complicitats que caracteritzen els esforços d'abordar reptes globals sense precedents de manera col·laborativa avui dia. Així mateix, proposa una visió de processos d'aprenentatge transformacional profund que combinen accions pràctiques (junts), la creació de confiança (els uns en els altres), anàlisis en profunditat (d'un mateix, dels sistemes i de la complexitat social i ecològica) i el desmantellament de murs (entre pobles, coneixements i cultures). En aquesta visió, les interaccions intel·lectuals, l'art, l'ètica, les cosmovisions, l'entorn i les pràctiques encarnades s'entenen com a conductes importants per al (des)aprenentatge. El pla curricular convida la gent a explorar les contribucions, les paradoxes i els límits dels seus paradigmes actuals de problemàtica i resolució de problemes; a participar de forma experiencial amb pràctiques alternatives que amenacen els límits del seu pensament i de les seves capacitats; i a contribuir al sorgiment de nous paradigmes de canvi social que obrin possibilitats de coexistència en el futur que encara són inimaginables.

Tal com ho contempla la xarxa In Earth's CARE de comunitats indígenes al Brasil i el Perú, un pla curricular itinerant per la justícia global encoratja els participants a

treballar en un aprenentatge experiencial que se centra en una interacció alternativa amb alternatives (Santos, 2007) a l'imaginari modern/colonial global dominant, incloent economies alternatives, maneres alternatives de relacionar-se amb l'ecologia, epistemologies del sud i iniciatives que recalquen la importància dels ensenyaments de resistència de base i moviments centrats en la terra, incloses les lluites negra, indígena, sense terra, camperola i quilombola. Es posa èmfasi en el coneixement de les dones i la reducció de la violència de gènere, raça i sexe, així com de les vulnerabilitats produïdes per sistemes d'opressió intersectorials. El pla curricular In Earth's CARE proposa un conjunt de disposicions per a una pedagogia del dia a dia organitzada al voltant de les cinc dimensions de justícia/benestar transformatius que s'esmentaven abans [3].

Justícia/benestar cognitius

- Aprofundir les anàlisis de les formes de violència històriques i sistèmiques
- Examinar críticament suposicions, desitjos i complicitats en el perjudici
- Pensar en múltiples nivells tot reconeixent tensions i paradoxes a la intersecció de diferents històries, contextos i cosmovisions
- Respondre de forma generativa (intercanvi de coneixements) als ensenyaments que amenacen la imatge pròpia
- Fer lloc a allò desconegut i impossible de conèixer i relacionar-s'hi de manera diferent

Justícia/benestar afectius

- Desenvolupar la capacitat d'estar incòmode i acceptar la incertesa sense sentir-se afeixugat ni emprenyat
- Aprendre a accedir a l'inconscient i acceptar les complexitats, paradoxes i contradiccions internes
- Identificar i començar a compostar les projeccions, els aferraments, els traumes i les inseguretats individuals i col·lectius
- Aprendre a interrompre les intel·lectualitzacions per sentir, relacionar-se i mostrar-se de manera diferent envers un mateix i el món
- Processar les emocions, accedir al dolor i alliberar-lo sense emmarcaments narratius

Justícia/benestar relacionals

- Aprendre a establir relacions genuïnes sense idealitzacions (projeccions,

instrumentalitzacions i romantitzacions)
- Explorar diferents possibilitats d'existir i de relacionar-se no basades en significats, identitats ni conviccions compartits
- Sentir-se part d'un metabolisme més ampli (planeta/terra) i un cos col·lectiu (grup/comunitat)
- Experimentar les dificultats i complexitats de les interaccions ètiques i la solidaritat des d'un espai de responsabilitat
- Aprendre mitjançant esdeveniments difícils amb humilitat, compassió, generositat i paciència

Justícia/benestar econòmics

- Interrompre els models de consum (de coneixements, experiències i relacions) com a manera de relacionar-se amb el món
- Descentrar-se un mateix i centrar les necessitats col·lectives (tot fent el que cal en lloc d'allò que hom vol fer)
- Interrompre els models de drets procedents de privilegis socials, econòmics o racials
- Interrompre els càlculs (basats en el propi interès o en la maximització de la utilitat) per donar i rebre d'una altra manera
- Aprendre a practicar economies basades en l'abundància, la reciprocitat i la redistribució

Justícia/benestar ecològics

- Manifestar l'educació des d'un espai on els humans no estan separats de la terra/del planeta
- Reflexionar sobre els reptes de la coexistència des de diferents punts de vista, inclosos els dels éssers no humans
- Bregar amb les complexitats que suposa abordar les complicitats en el dany ecològic
- Obrir possibilitats per a opcions adjacents de pensament, relació i existència
- Desenvolupar la resistència i resiliència necessàries per a la tasca lenta i àrdua que cal dur a terme a llarg termini

Hi ha un consens creixent que l'època contemporània està i estarà, en el futur pròxim, caracteritzada per la incertesa i la inestabilitat polítiques, econòmiques i ecològiques, tot i que existeix una diversitat de crítiques significativa sobre els orígens d'aquestes dificultats i, per tant, propostes sobre com podem abordar-les.

Sovint, en moments de crisi, la gent busca solucions que estiguin disponibles dins del nostre sistema existent. En el diagnòstic del GTDF, però, el sistema existent és en si mateix l'arrel de molts problemes contemporanis. Per tant, amb aquestes dues eines pedagògiques hem procurat d'indicar els límits d'aquest sistema sense determinar en excés com seria un sistema alternatiu. Aquestes eines conviden a pensar més aviat "amb" que no "sobre" elles i pretenen provocar la possibilitat d'un moviment dinàmic sense dirigir la gent cap a un fi en concret, de fet, amb la suposició que hi ha múltiples punts d'arribada i moviments subsegüents.

Conclusió: un metabolisme, un sol equip

Tal com hem esmentat al llarg d'aquest article, la tasca del col·lectiu GTDF proposa una resposta no prescriptiva als reptes del present que comença amb la nostra anàlisi sobre la violència de la separació i que emfatitza el treball de calibrar de nou la nostra brúixola vital, tot reactivant les nostres capacitats exiliades, i de desentumir el nostre sentit de responsabilitat visceral. Malgrat que aquest camí certament ha obert moltes oportunitats no imaginades (i inimaginables) d'un aprenentatge profund, també ha estat ple de reptes personals i col·lectius a mesura que hem anat trobant més i més capes intricades d'aferraments, drets i projeccions que semblen constituir el teixit d'allò que podríem anomenar la nostra realitat normalitzada.

A mesura que intentem tornar a calibrar la nostra brúixola racional i ètica envers l'equilibri i el benestar col·lectius (en les seves formes intrasubjectiva, intersubjectiva i metasubjectiva) i lluny de la separació, el consum i l'individualisme, estem aprenent més coses sobre com la pròpia idea de lligam fa més profundament complexes i problemàtiques les nocions arrelades del jo i els altres. En aquest plantejament no hi ha "bons" ni "mals" equips, ja que som un sol equip i cal que esbrinem junts com abordar la malaltia del metabolisme, amb l'ajuda i en harmonia amb la biointel·ligència que el planeta viu encarna. Per portar aquesta metàfora més lluny, en última instància, tots nosaltres encarnem la malaltia i els nombrosos medicaments que calen per regenerar-se d'ella i a través d'ella; com a individus, tots som insuficients i alhora indispensables en el procés de cura metabòlica.

Ésser en "un equip" amb la malaltia i els medicaments no significa renegar ni eludir les nostres complicitats, vulnerabilitats i responsabilitats desigualment distribuïdes, que de vegades és la manera en què entenen la idea de la unitat les comunitats de la nova era o bé aquells que, altrament, volen "sentir-se lligats amb els arbres, els

estels i els esquirols, però no amb el dolor, la guerra ni les armes" (Jimmy, Andreotti i Stein en Ahenakew, 2019, pàg. 11). Una resposta com aquesta "contradiu una inversió continuada en l'autonomia i la innocència il·limitades" (pàg. 11), és a dir, un desig de sobrepassar la violència colonial sense renunciar a res (Jefferess, 2012; Tuck i Yang, 2012). Aquesta negació de la nostra inversió i dependència contínues en la violència sistèmica permanent pot adoptar (al menys) dues formes diferents.

En la primera versió, expressada en la imatge del lligam amb els arbres, els estels i els esquirols (però no el dolor, la guerra i les armes), la unitat/no dualitat s'entén o s'interpreta com a una absolució de la responsabilitat política (allò que alguns anomenarien "desviament espiritual"), reduint per tant l'estat ontològic de la capa de la realitat encarnada quotidiana a una mera il·lusió amb poques o cap conseqüència per a allò que "realment" importa. En la segona versió, és la intensitat creixent de la crítica (o de la interacció política) que pot servir com a vehicle oportú per a mantenir la imatge d'innocència i puresa personals (Shotwell, 2016). Donat que una gran majoria de l'erudició crítica es fonamenta en la racionalitat cartesiana basada en la Il·lustració, l'atractiu del *cogito* es troba en la seva falsa premissa de tenir accés (al menys en teoria) a una descripció totalitzadora de la realitat que es pot dissenyar en conseqüència. Tot insistint en la primacia i supremacia d'entendre abans de percebre, els subjectes cartesians (dins de nosaltres mateixos) treballen incansablement per minar tots els esforços per recordar la connexió amb el metabolisme indefinible més ampli. Aquests dos esculls poden semblar molt diferents entre si, però tots dos poden ser (i sovint són) mobilitzats per tal d'impedir que percebem una responsabilitat i un compromís més profunds per la justícia, la cura i el benestar metabòlics/col·lectius. Fins ara, els experiments pedagògics del col·lectiu GTDF ens han ensenyat que, si de cas, aprendre què significa formar part d'aquest món és aprendre com estem inevitablement lligats i som còmplices de tota la bellesa i l'horror que la nostra existència humana manifesta (vegeu també una crítica de la idealització de la humanitat a Todd, 2008). També ens han ensenyat que hem construït incomptables defenses que ens impediran d'entendre i de percebre la magnitud d'allò que això suposa.

Obres esmentades

Ahenakew, Cash. (2019). *Towards scarring the collective soul wound*. Guelph, ON:

Musagetes.

Ahmed, Sarah. (2012). *On being included : Racism and diversity in institutional life*. Durham, NC: Duke University Press.

Alexander, Jacqui (2005). *Pedagogies of Crossing : Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred.* Durham : Duke University Press.

Andreotti, Vanessa (2007). “An ethical engagement with the other : Spivak’s ideas on education”. *Critical literacy : Theories and practices*, 1(1), 69-79.

Andreotti, Vanessa (2019). “The enduring challenges of collective onto- (and neuro-) genesis”. *Lapiz (Latin American Philosophy of Education Society Journal),*4: 61-78.

Andreotti, Vanessa; Stein, Sharon; Ahenakew, Cash i Hunt, Dallas (2015). “Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education”. *Decolonization : Indigeneity, Education & Society*, *4*(1).

Andreotti, Vanessa; Stein, Sharon; Pashby, Karen i Nicolson, Michelle (2016). “Social cartographies as performative devices in research on higher education”. *Higher education research & development*, *35*(1), 84-99.

Andreotti, Vanessa; Stein, Sharon; Sutherland, Ali; Pashby, Karen; Suša, Rene i Amsler, Sarah (2018). “Mobilising different conversations about global justice in education : toward alternative futures in uncertain times”. *Policy & practice : A development education review*, *26*, 9-41.

Andreotti, Vanessa; Stein, Sharon; Suša, Rene, Čajkova, Tereza; d’Emilia, Dani; Jimmy, Elwood; Calhoun, Bill; Amsler, Sarah; Cardoso, Camilla; Siwek, Dino i Fay, Kyra (2019). “Global citizenship education otherwise”. Disponible a https://decolonialfutures.net/gce, última consulta el 30/12/2019.

Byrd, Jody (2011). *The transit of empire : Indigenous critiques of colonialism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Coulthard, Glen (2014). *Red skin, white masks : Rejecting the colonial politics of recognition.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Darder, Antonia (2011). *A Dissident Voice: Essay on Culture, Pedagogy, and Power*. Nova York: Peter Lang.

Darder, Antonia (2016). “Political grace and revolutionary critical pedagogy”. *Rhizome Freirean*, *21*,1-9.

DiAngelo, Robin (2011). “White fragility”. *The International Journal of Critical Pedagogy*, *3*(3):

Gaztambide -Fernández, Rubén (2012). “Decolonization and the pedagogy of solidarity”. *Decolonization : Indigeneity, Education & Society*, *1*(1),41-67

Hunt, Sarah (2014). “Ontologies of Indigeneity : the politics of embodying a concept”. *Cultural geographies*, *21*(1), 27-32.

Mills, Charles (2007). “White ignorance”. *Race and epistemologies of ignorance*, (pàg. 26-31). SUNY Press.

Paraskeva, João (2016). *Curriculum epistemicide : Towards an itinerant curriculum theory*. Nova York: Routledge.

Rehberg, Wes (2012). *Political Grace : The Gift of Resistance*. Chattanooga, TN: Wild Clearing.

Santos, Boaventura (2007). “Beyond abyssal thinking : From global lines to ecologies of knowledges”. *Binghamton University Review*, *30*(1), 45-89.

Shotwell, Alexis (2016). *Against purity : Living ethically in compromised times*. University of Minnesota Press.

Silva, Denise (2007). *Toward a global idea of race*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Simpson, Leanne (2011). *Dancing on our turtle’s back : Stories of Nishnaabeg re-creation, resurgence and a new emergence*. Arbeiter Ring Publishing.

Spivak, Gayatri (2004). “Righting wrongs”. *The South Atlantic Quarterly, 103*(2/3), 523-581.

Stein, Sharon; Hunt, Dallas; Suša, Rene; Andreotti, Vanessa (2017). “The educational challenge of unraveling the fantasies of ontological security”. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, *11*(2), 69-79.

Taylor, Lisa (2014). “Against the tide : Working with and against the affective flows of resistance”. *Rizoma Freireano, 16.* https://www.rizoma-freireano.org/against-the-tide-working-with-and-against-the-affective-flows-of-resistance-in-social-and-global-justice-learning/

Tuck, Eve i Yang, Wayne (2012). “Decolonization is not a metaphor”. *Decolonization : Indigeneity, Education & Society*, *1*(1), 1-40.

Vimalassery, Manu; Pegues, Juliana i Goldstein, Alyosha (2016). “Introduction : On colonial unknowing”. *Theory & Event*, *19*(4). Disponible a https://muse.jhu.edu/article/633283, última consulta el 30/12/2019.

Notes

[1] La psicoanàlisi occidental acostuma a associar l’inconscient amb el cos humà o amb el llenguatge/significat humans. La forma no occidental de psicoanàlisi adoptada en la iniciativa del GTDF situa l’inconscient humà al metabolisme terrestre viu i intel·ligent.

[2] L’associació Engaged Dis-identifications fou una col·laboració entre l’artista de *performance* Dani d’Emilia i Vanessa Andreotti que es basava en l’obra anterior de d’Emilia sobre la tendresa radical per donar prioritat als gestos d’interrupció dels costums colonials i perjudicials de l’existència. Vegeu decolonialfuures.net/engageddisidentifications.

[3] Per veure exemples d’aquest pla curricular en la pràctica, vegeu Ahenakew, 2019, capítol 4, i https://decolonialfutures.net/unbecoming-modernity/.

Populismo y Pedagogización de la vida. Entre biopolítica y neoliberalismo

Marco A. Jiménez
Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM.
Academia de Filosofía e Historia de las Ideas, UACM

Ana Ma. Valle
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Presentación

El propósito de este escrito es reflexionar, bajo los conceptos de biopolítica y neoliberalismo, sobre la relación entre populismo y pedagogización de la vida. Hoy más que en otro momento y en circunstancias por todos conocidas, se hace necesario juzgar la relación entre vida y política. Se puede decir que, en la manera de hacer política, la propia vida está en juego. No está por demás recordar a Foucault (2012, 135) cuando dice que "durante milenios, el hombre siguió siendo lo que era para Aristóteles: un animal viviente y además capaz de una existencia política; el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente".

Es importante aclarar que la lectura que aquí se hace de las nociones de populismo, neoliberalismo y biopolítica sirven para analizar lo social, lo cultural y lo pedagógico y, por tanto, se difiere de aquellas concepciones que de antemano las juzgan como conceptos que remiten a condiciones desastrosas, malignas, de explotación, de esclavitud o efectos destructivos o, en sentido contrario, que aluden a ellas como grandes beneficios, progreso, felicidad o libertad. Frente al populismo, neoliberalismo y biopolítica, ni filias ni fobias ni apologías ni invectivas, antes bien dichas nociones se toman como herramientas útiles para el análisis y comprensión de la actual realidad social, cultural y pedagógica. Lo anterior no quiere decir que se niegue la crítica como principio básico de cualquier argumento o que se desconozca la importancia de la fuerza ideológica que las posturas académicas conllevan. En ningún pensamiento hay neutralidad valorativa, incluyendo la propia ciencia. Sin embargo, en el ambiente han aparecido concepciones que en principio se asumen radicalmente negativas o positivas frente a tales términos. Por ejemplo, colocarse del lado de las discusiones sobre derechos humanos, perspectivas de género, la llamada inclusión, la vida democrática, la defensa del medio ambiente, entre otras,

casi de inmediato aparecen como políticamente correctas, aunque quienes sustenten dichas ideas, en su vida práctica, actúen de manera totalmente opuesta y contradictoria con lo que afirman. Lo anterior tendría que estar a debate y no sólo dar por sentado que quienes se posicionen ideológica y políticamente de un lado o de otro, son buenos o malos, de izquierda o derecha, cualquier cosa que esto signifique. Sin duda, la ausencia de un debate a fondo ha empobrecido el pensamiento y la vida, y ha incrementado una violencia que provoca indiferencia y tedio, así como una vida cotidiana indolente y agresiva. Lo que a continuación se presenta pretende abrir preguntas, formular hipótesis y pensar de manera abierta con conceptos anatemizados por ciertos sectores críticos comprometidos sinceramente con la vida individual y colectiva.

Se reconoce que la articulación entre las nociones de biopolítica, populismo y neoliberalismo permiten interrogar la vida social e individual de esta época, lo cual permite mirar los procesos de subjetivación como formas de pedagogización de la vida. De algún modo se podría decir que la biopolítica, como control de la vida biológica de las poblaciones, es la forma que el neoliberalismo adopta para ejercer sus relaciones de poder con respecto a la vida; y, simultáneamente, es el modo en que la vida se relaciona con el poder. Por su parte el populismo es una técnica de gobierno que permite al neoliberalismo regular las relaciones entre individuo y sociedad. La pedagogización de la vida es un conjunto de saberes y prácticas que conforman cierto tipo de relaciones de poder entre los sujetos.

Hablar de los conceptos de biopolítica o populismo neoliberales pareciera un pleonasmo, es verdad que el populismo no siempre ha sido neoliberal y que la biopolítica no sólo se circunscribe al neoliberalismo. Por lo que se insiste en que la intersección entre neoliberalismo, biopolítica y populismo es un impulso actual para analizar los procesos de subjetivación. De lo que se trata es de usar estas nociones para mirar cómo los sujetos se constituyen a través de ciertos procesos de pedagogización. En tal sentido lo que aquí interesa es reconocer las prácticas pedagógicas como herramientas productoras de estilos de vida en la intersección entre neoliberalismo, populismo y biopolítica. Se considera que la pedagogización de la vida no es un problema que remite a la conciencia de los sujetos ni tampoco que son las condiciones materiales las que determinan, dictan en última instancia la conducta de los individuos. Todo lo contrario, “las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento” (Foucault, 2011, 12).

En términos generales se puede decir que (Jiménez, 2019, 92)

en primer lugar, la biopolítica aparece vinculada con estrategias médicas y con pautas de medicalización social; se trata de algo más allá que de las ideologías y la conciencia, el asunto gira en torno al control de cuerpos, de hecho, la medicina no es otra cosa que una estrategia biopolítica. Una segunda aproximación es aquella que relaciona la biopolítica con el concepto de soberanía, bajo la tesis de que mientras el poder soberano es aquel que hace morir y deja vivir, en tanto que el poder biopolítico, de manera contraria, hace vivir y deja morir. Un modo más de hablar de biopolítica es la consideración de la guerra de razas; Foucault plantea que el Estado moderno actual es también un Estado interesado en la distribución y el control biológico de su población. Y, por último, una cuarta aproximación al concepto foucaulteano de biopolítica, es aquel que lo asocia a la gubernamentalidad a la economía política del mercado y al neoliberalismo.

En tal sentido, la ética biopolítica es mantener la vida a toda costa, aún a pesar de la propia vida. Se trata del poder de la vida y del poder sobre la vida.

Por su parte el neoliberalismo no es en absoluto el resurgimiento de viejas formas de economía liberal formuladas en el siglo XVIII y XIX, y que el capitalismo vuelve a poner en uso tampoco es la sociedad mercantil, más bien en el neoliberalismo se busca que la economía de mercado sirva de modelo para el Estado, es el ajuste de la gubernamentalidad, de cada una de las acciones de los ejercicios de poder del gobierno, a los principios de la economía del mercado. No es que el mercado devore al Estado, al gobierno o a la política, sino que todas las acciones, la razón de Estado, los ejercicios de poder, el Estado mismo, estarán dados bajo la lógica de la economía de mercado. De acuerdo con Foucault (2016: 157)

[…] para el neoliberalismo, el problema no era para nada saber –como en el liberalismo del tipo de Adam Smith, el liberalismo del siglo XVIII– cómo podía recortarse, disponerse dentro de una sociedad política dada un espacio libre que sería el del mercado. El problema del neoliberalismo, al contrario, pasa por saber cómo se puede ajustar el ejercicio global del poder político a los principios de una economía de mercado . En consecuencia, no se trata de liberar un lugar vacío sino de remitir, referir, proyectar en un arte general de gobernar los principios formales de una economía de mercado.

El neoliberalismo es un término que obliga a la articulación entre política y economía que pone en juego al mercado en todos los ámbitos de la vida humana, desde lo más íntimo y privado hasta lo más público y universal. Con esto se puede decir que la ética biopolítica neoliberal es el ejercicio global del poder político aplicado a los principios de una economía de mercado que busca mantener la vida a toda costa, aún a pesar de la propia vida y de la muerte.

Si se acepta que el neoliberalismo es una forma de biopolítica y que el populismo es una técnica de la política, entonces el populismo neoliberal es una política de la vida. Además, se puede entender al populismo, no sólo como diferentes ideologías, sino como prácticas de gobierno de la población. Prácticas de gobierno que son una forma ético-política de lo popular. Si a esto se le suma que el neoliberalismo es una economía política del mercado, entonces el populismo neoliberal es aquella política que hace jugar a todos los individuos en el tablero puesto por el mercado. Por lo anterior el populismo neoliberal es una forma política de pedagogización de la vida, es decir de producción de sujetos.

Populismo y pedagogización

Populismo, pueblo, popular son palabras que remiten a diferentes significados y sentidos históricos. Generalmente cuando se habla de populismo se refiere a cosas muy distantes y distintas, es como si se usara un mismo significante para hablar varias lenguas totalmente ajenas entre sí. No hay un origen en sentido estricto del término, lo que si hay es un uso político de él, especialmente en esta época de denostación por ciertos intelectuales y políticos, que conscientes o no de las relaciones de poder en las que se incluyen y suscitan se suman a un esfuerzo por reducir el populismo a una especie de peste política e ideológica que habría que denunciar y erradicar. En las redes sociales, en medios periodísticos, políticos e intelectuales la noción remite a formas alienantes de control social, de subordinación, sometimiento, manipulación y engaño, de liderazgo carismático o profético que se deshace de las instituciones para terminar imponiendo un único punto de vista político y social, que atenta en contra de los procesos democráticos, el libre mercado, la vida institucional, la paz y la armonía.

El populismo como todo proyecto político conlleva un propósito educador del pueblo, de la ciudadanía, de la sociedad civil o de la población, es un conjunto de estrategias para desarrollar planes y programas educativos que rebasan en mucho lo escolarizado, la formalidad institucional y que se despliegan ampliamente en la sociedad como formas de pedagogización que son consideradas por sus críticos

como recursos ideológicos de adiestramiento e instrucción con fines de manipulación política y explotación económica. Por ejemplo, en Latinoamérica se transitó de una concepción económica desarrollista que consideraba que lo político estaba determinado por las etapas de un supuesto desarrollo económico y que por lo tanto habría que transitar esas etapas o ciclos en los que la voluntad política no tenía interferencia. Desde los años setenta, producto de las dictaduras militares y otras experiencias políticas, se hizo evidente que la relación entre política y economía no era de subordinación y mucho menos de determinación, sino de formas complejas de articulación. Precisamente una forma de pedagogización de aquellos años consideraba la participación política como determinada, en última instancia, por las relaciones de producción económica. Todo desde lo social hasta lo individual era resultado de los modos de producción. Otros más consideran al populismo como un legado histórico propio de las fuerzas revolucionarias, socialistas o progresistas, especialmente en Latinoamérica se ejemplifica con el peronismo, el cardenismo e incluso con la revolución cubana, entre otros acontecimientos sin duda, todos ellos acompañados de procesos de subjetivación y de pedagogización. Se identifica, directa o indirectamente, al populismo con experiencias educativas y pedagógicas alternativas y autónomas, como por ejemplo la llamada educación socialista en México durante la presidencia de Lázaro Cárdenas.

Lo que aquí interesa es mostrar cómo la larga presencia de un vocablo, de una palabra o de un significante no es la simple sucesión, evolución ni continuidad de ciertos hechos, todo lo contrario, es necesario plantear los cortes, las rupturas de la noción de populismo con el propósito de reconocer los elementos que intervienen en esos quiebres. Lo que aquí se busca revelar es la profunda intersección, interacción e intercambio que existe entre las experiencias prácticas del populismo y del neoliberalismo, a fin de destacar los procesos de pedagogización que esta articulación genera.

La noción de populismo se articula con la de neoliberalismo en el sentido que ambas se interesan, promueven e impulsan la presencia del individuo, de lo singular y de lo particular, la primera en lo político y la segunda en lo económico. El populismo se interesa por el sujeto en cuanto pueblo y el neoliberalismo en tanto actor económico en el mercado. Se trata del pueblo actuando en el mercado, es decir, de la lógica y las prácticas políticas entrelazadas con la lógica y las prácticas del mercado. Por lo que es importante considerar que el neoliberalismo como una forma de mercado no es o ha sido algo impuesto por un afuera, por un enemigo

poderoso que pretende derrotar formas económicas distintas, sino todo lo contrario el neoliberalismo es una forma de la economía capitalista del mercado actual que ha tenido diferentes presentaciones y momentos históricos, y que efectivamente como resultado de luchas y confrontaciones de poder ha desplazado formas de gobierno y economías distintas, entre otras al propio liberalismo decimonónico y a las llamadas economías socialistas de la mitad del siglo pasado.

El populismo es algo más que una mera lógica política, es un conjunto de prácticas políticas que incluyen cierta lógica, se trata de prácticas políticas que siguen ciertas reglas. Dichas prácticas suelen encontrar equivalentes con las dinámicas mercantiles. El populismo y el neoliberalismo actuales han coincidido de manera semejante a como lo hiciera la ética protestante y el espíritu del capitalismo en un momento histórico, su articulación como en un engranaje, como un embrague posibilita los flujos y mecanismos del mercado, esto a pesar de que algunos consideran que el populismo es lo contrario, el principal enemigo del neoliberalismo.

El populismo es la fragua, el pivote o el laboratorio político donde confluyen la ética-biopolítica y el mercado neoliberal. El populismo es una forma política que rechaza en principio la concepción de que la política obedece a las elites, a los grupos dirigentes y gobernantes, y a los empresarios o intelectuales. Pero al mismo tiempo esta concepción de populismo que aquí se presenta reconoce que el pueblo tampoco es una instancia social específica, un grupo o clase social que habita en un determinado territorio, en ciertas condiciones de existencia espiritual y material; el campesinado, el proletariado, los pobres, los asalariados, los desempleados, las clases bajas o ciertas clases medias. Para esta concepción del populismo, que aquí se plantea, el pueblo implica relaciones de poder, cierto tipo de interacciones sociales e intercambios, donde se incluyen demandas y prácticas sociales ajenas a las formas políticas tradicionales, el pueblo y lo popular es lo disruptivo, lo que disloca la política. Por eso el populismo es como una especie de lenguaje perdido que articula intereses ajenos a los predominantes, sea para bien o para mal.

Entre sujetos muy diferentes, por ejemplo, una demanda popular puede ser el cuidado del medio ambiente, los derechos humanos, los derechos de la mujer; se puede ser terrateniente rico o campesino pobre, víctima o victimario, mujer rica o pobre y sin embargo, el ambiente, lo humano y la mujer aparecen como centralidades que articulan diferentes demandas, la del criminal que al igual que la víctima reclama por sus derechos humanos, el campesino pobre y el terrateniente por la preservación del ambiente o la mujer rica y la pobre por el respeto a su

condición de género. La lógica política, las prácticas políticas de unos y otros se articulan y aunque pueden ser contrarias o antagónicas una característica primordial de dichas prácticas, en la actualidad, es su vínculo con el mercado, por supuesto cada quien según sus posibilidades y necesidades, lo que queda abierto son relaciones de poder que se articulan a demandas específicas. Ya sea que la mujer rica constituya una empresa y promueva productos de lujo y que la mujer pobre venda dulces en la calle, ambas están sujetas en esta lógica y prácticas políticas al mercado neoliberal, de ello dependen sus vidas.

Las prácticas políticas populistas magnetizan los valores que los individuos le atribuyen a las cosas y a las relaciones que tienen entre sí y consigo mismos. Fundamentalmente en el neoliberalismo una de las prácticas de gobierno principales es la que uno hace de sí mismo, con ello no se desconoce que existan formas de control externas, formas de gobierno ajenas al sujeto mismo, pero es fundamental reconocer que en el neoliberalismo el control que los sujetos ejercen sobre sí mismos es la forma principal de gobierno. Sin duda, las formas de pedagogización están íntimamente relacionadas con las nociones de capital humano e incluso la llamada violencia simbólica. Pensar que la pedagogización populista-neoliberal, es producto de un plan elaborado en alguna oficina central y que como una correa de transmisión reproduce los intereses perversos de un grupo para someter a la población puede ser un ejercicio un tanto ocioso. Es verdad que hay grupos políticos, económicos y criminales que se benefician de otros, mediante la explotación y el sometimiento, pero aún estos grupos se encuentran profundamente sometidos a las lógicas del mercado.

El populismo no puede ser considerado como una práctica política con un valor propio sea negativo o positivo, es decir, no se trata de una aberración política en la historia ni un legado histórico revolucionario. O como en el caso latinoamericano, una forma de lucha alternativa de los oprimidos contra los opresores, como una práctica política de la izquierda o una ideología comprometida con los explotados. El populismo de hoy pone de manifiesto que la política no es un quehacer desprovisto de negatividad y destrucción y que ningún propósito teórico, con buenas intenciones o un proyecto filosófico liberador quedan exentos de los efectos sociales negativos. Como señala Laclau, retomando a Ranciere sobre el desencuentro entre “filosofía política y la política: la primera no es una discusión teórica sobre la segunda, sino un intento por neutralizar sus efectos sociales negativos.” (Laclau, 2005, 303)

El pueblo es una relación, es un conjunto de interacciones e intercambios, es

aquello anómalo, divergente, extraño, que para bien o para mal, (recuérdese el fascismo, el totalitarismo soviético, la Revolución cultural china, el Khemer rojo de Camboya) producen prácticas políticas que violentan el *statu quo* del quehacer político, lo tensan a veces hasta dislocarlo o romperlo y generan formas distintas de subjetivación.

El populismo y el neoliberalismo coinciden en una lógica, en una ética y en unas prácticas de inclusión. Para la política populista como para el mercado neoliberal la principal cuestión es la inclusión del pueblo y de la población, ya sea en la lucha política o en el juego del mercado. En los asuntos políticos como demandas sociales y derechos, es por eso que la inclusión va asociada a la llamada visibilización de los conflictos sociales, asimismo, la vinculación jurídica de éstos. Quizás es en este punto donde se localiza una debilidad del populismo, puesto que ver y formalizar jurídicamente representa de muchos modos paralizar, detener el flujo de la lucha y de la participación social. Las demandas, las prácticas políticas populistas se convierten en asunto de las redes, de los medios, del periodismo y al mismo tiempo en asunto de juzgados, por así decirlo, del mercado mediático, de las redes sociales y del negocio jurídico.

La importancia actual del populismo reside en que su fortaleza proviene de la articulación de debilidades. Sin embargo, esa posibilidad de anudar y mover diferentes conflictos sociales es paradójica, por una parte, revela y moviliza las anomalías, pero por otra, todo eso tiende a osificarse a paralizarse o incluso a actuar en contra de las mismas demandas o prácticas alternativas. Hay temas o prácticas sociales absolutamente incuestionables, demandas populares o sociales que se transforman en objetos o temas intocables so pena de linchamiento, o que hacen imposible ya no digamos hablar sino pensar. El ánimo inclusivo e igualitarista del populismo, a pesar de partir de la equivalencia de diferencias, produce estilos de vida autoritarios y autocomplacientes, paradójicamente *ad hoc* con el mercado.

El populismo es una lógica y unas prácticas políticas que no son propiedad de nadie, de ninguna institución o sujeto, el populismo es una relación, no entre gobierno y gobernados, quizás eso servía para analizar otro tipo de sociedades, el populismo es el lugar donde confluyen una ética-biopolítica y el neoliberalismo. Dicho de otro modo, el populismo es la técnica política que moviliza la relación entre la vida y el mercado. No es la cualidad de determinado gobierno, al contrario, es un estilo de vida mediante el cual el individuo se gobierna a sí mismo. No es que la soberanía del Estado resida en el pueblo, en el neoliberalismo al quedar el Estado inmerso en el juego del mercado, no separado, en un lugar aparte, como en el

liberalismo, la soberanía de esta relación entre neoliberalismo y populismo por así decirlo, reside en la vida misma, no ya en el Rey o en el pueblo, aquello que está por sobre todas las cosas es la vida, el poder de la vida y el poder sobre la vida.

Es cierto que la educación y la política son dos actividades irresolubles, es decir que no conducen a una plenitud, a un acabamiento absoluto, todo lo contrario, es una tarea de Sísifo. La imposibilidad de certeza o de éxito, de las políticas populista, su falla permanente, sean de izquierda o de derecha, pretendan lo que pretendan, no representa un defecto de esas prácticas, o, en todo caso es en sus defectos, en su ineluctabilidad donde radica su fortaleza, su dinamismo y por tanto su necesaria articulación al mercado, lo cual no es una decisión racional de los individuos sino representa la posibilidad de intercambio en lo social y, en última instancia, la garantía de la propia vida. No se trata de una necesidad natural sino de una posibilidad que produce formas distintas de subjetivación, de prácticas culturales y de pedagogización, que permiten preservar, promover, impulsar y garantizar la vida aún a pesar de la propia vida. Es aquí donde los procesos de subjetivación entre populismo y neoliberalismo pueden ser interpretados como formas particulares de pedagogización. Por ejemplo, si en algo la sociedad actual ha sido formada y subjetivada, es en el reconocimiento absoluto a la democracia, a los derechos humanos, al respeto al medio ambiente y al valor supremo que la tecnología, junto con sus dispositivos, representa para que sea posible lo social. Pensar que cualquiera de estas prácticas de pedagogización son absolutas, inamovibles, irrevocables y perniciosas que obedecen al mandato exclusivo de una clase económica, de una ideología política y que de antemano hay que rechazarlas o combatirlas políticamente, es tanto como asumir que todas estas formas de subjetivación son relativas, modificables, revocables y benéficas, y que todo depende de una buena voluntad o de acuerdos racionales para que esto sea posible. Ambas posturas obstaculizan pensar, es decir, dirigir el pensamiento a otra cosa, en otras palabras, pensar el populismo siempre conlleva pensar otra cosa de éste, implica engendrar cosas distintas de relación política, social, económica y cultural.

Neoliberalismo y Pedagogización: competencia, política social y capital humano

Una distinción entre liberalismo y neoliberalismo es que el liberalismo, surgido en el siglo XVIII trata de una forma o arte de gobernar que parte de la fórmula *laissez faire laissez pase*, es un dejar hacer y dejar pasar del mercado que limita y regula

las formas y los ámbitos de acción del Estado. En el liberalismo se produce y consume libertad, sobre todo libertad de intercambio, es decir de mercado. El arte de gobernar liberal dice: “voy a procurar, por todos los medios posibles, que tengas la libertad de ser libre, y para fabricar o producir esta libertad es necesario que se establezcan límites y controles, al Estado y a los intereses individuales” (Foucault, 2016: 84). Se es libre de producir y consumir libertad. En el liberalismo se trata de que el Estado no intervenga en la libertad de las acciones del mercado. En este sentido la pedagogización de la vida, como cierto tipo de saberes y poderes que regulan los procesos de subjetivación, en el liberalismo

El neoliberalismo trata de la entrada del Estado en el mercado, ya no se busca dejar hacer y dejar pasar del mercado que limita y regula las formas y los ámbitos de acción del Estado, como ocurre en el liberalismo, ahora el Estado es parte de la economía política del mercado, el Estado es un competidor del juego mercantil y en esto radica la novedad del neoliberalismo. En el neoliberalismo ya no se requiere limitar al Estado, sino que éste se integra al propio mercado, por eso una de las principales preguntas del neoliberalismo es ¿cuál es el valor de utilidad del Estado en una sociedad donde lo que regula la verdad y la vida está en el mercado? En el neoliberalismo no sólo se produce, se gestiona y se asegura la libertad para todos, ricos y pobres, empleados y desempleados, hombres y mujeres, incluso niños y ancianos, sino también la pluralidad de libertades que movilizan la competencia en el monopolio, así como la política social y el capital humano. Lo que, por cierto, en algo parece aproximar al neoliberalismo con el comunismo.

El monopolio tensa la relación entre competencia y establecimiento de precios, no sólo de cosas sino de la vida misma. Se habla del monopolio del estilo de vida que hace competir y establecer precios de lo vital. Para el neoliberalismo no es posible desarrollar la competencia sin el monopolio, gobernar bajo principios monopólicos provoca y reactiva la competencia. Paradójicamente si un monopolio quiere conservar su poder debe aplicar un precio muy cercano al precio competitivo, es decir, el monopolio actúa “como si” hubiera competencia. La competencia activa las diferencias mientras que el monopolio las inhibe, de tal manera que el monopolio, como estilo de gobierno neoliberal, hace competir no las diferencias sino las igualdades. En este sentido puede decirse que pedagogizar la vida es una manera de activar la competencia de igualdades, tanto entre los individuos como entre los colectivos, en el marco del monopolio de la propia vida. La pedagogización de la vida en el neoliberalismo se basa en mecanismos de competencia, no de intercambio, se trata de una economía de mercado empresarial, donde la

competencia es un principio más disolvente que unificador porque trabaja con grupos e individuos rivales que no diferentes.

Sumado a lo anterior en el neoliberalismo hay una política social individualista que es opuesta a la política social socialista, es decir, se trata, dice Foucault, “de una individualización de la política social […] en vez de ser esa colectivización y socialización por y en la política social. No se trata, en suma, de asegurar a los individuos una cobertura social de los riesgos, sino de otorgar a cada uno una suerte de espacio económico dentro del cual pueda asumir y afrontar dichos riesgos” (Foucault, 2016, 177-178). Enfermedad, accidentes, incapacidad laboral, etcétera, son algunos de los peligros implicados en la vida neoliberal. De lo que se trata, entonces, es de que cada individuo entre y se mantenga libremente en el juego del mercado, para que pueda asumir y afrontar esos peligros propios del estilo de vida neoliberal. Por ejemplo, en el caso de México, los recursos financieros que se otorgan se dan de manera directa a los individuos que los solicitan, no como antes, a través de sindicatos, organizaciones sociales u otro tipo de corporaciones, es decir, el apoyo es directamente al individuo no a los colectivos.

Desde esta perspectiva, sin duda, si algo importa en el neoliberalismo es el impulso y conservación de la vida y de la libertad de los individuos para mantener el funcionamiento del mercado. Lo cual cobra cierta relevancia si se acepta que el mercado es algo que entraña peligro e inseguridad. Por eso uno de los propósitos fundamentales del neoliberalismo es asegurar la vida y la libertad en el mercado, y de esta manera vida y libertad se convierten en elementos de cálculo económico-mercantil. Vivir peligrosamente es una divisa neoliberal que se establece frente a la libertad y la seguridad del individuo en el mercado. Así aparece toda una educación del peligro que es medular en la pedagogización de la vida neoliberal. Ya no hay amenazas, como en la Edad Media, apocalípticas de peste, muerte o guerra, en el neoliberalismo se enfrentan peligros cotidianos que amenazan la permanencia en el mercado, por lo que hay campañas relacionadas con la enfermedad, la higiene, el ahorro, seguros de vida, seguros de gastos médicos, etcétera. Aún con una pandemia, como la del COVID 19, el neoliberalismo sostiene su objetivo de asegurar la libertad en el mercado a través de la seguridad de la vida de los individuos. Por ejemplo, la llamada economía informal en México es fundamental para la reactivación económica, desde cierta perspectiva, podría representar una contradicción con el neoliberalismo, sin embargo, esta forma de economía individual parece embonar muy bien con la lógica del mercado neoliberal. En realidad, se trata de una economía social de mercado, que busca construir una

economía de mercado como proyecto social.

Una forma de hacer funcionar la economía de mercado como política social es asumir que la economía es un juego, que debe ser lo más activo posible y debe beneficiar a la mayor cantidad de gente, donde sólo hay una regla fundamental: “la imposibilidad de que uno de sus participantes pierda todo y ya no pueda, a causa de ello, seguir jugando” (Foucault, 2016: 241), es una regla de inclusión y de seguridad social, donde el individuo tiene asegurado determinado nivel de consumo, con motivaciones o frustraciones suficientes para que tenga ganas de seguir produciendo y consumiendo. Esto, por ejemplo, aplica para el gran empresario hasta el último eslabón de la economía informal. Así, no sorprende que uno de los principales motores de la política social sea la pobreza. Primero, porque la necesidad de la gente por salir del umbral de la pobreza motiva la creación de cualquier cantidad y tipo de proyectos sociales; segundo, porque se reconoce que la pobreza absoluta puede ser un indicador económico sobre el cual operan proyectos sociales y; tercero, porque se puede garantizar que esa pobreza absoluta sea una población infraliminar que funge como una reserva de mano de obra y que se puede devolver a su condición si es necesario. La pobreza es un elemento fundamental de toda política social que sirve para equilibrar y vitalizar la economía de mercado. La pobreza, como motor de toda política social, se convierte en un parámetro para la pedagogización de la vida neoliberal. Dicho de otra manera, la pedagogización de la vida está tanto en la asunción de la pobreza como en su rechazo, se sea o no pobre. Por ejemplo, no cabe duda de que muchas de las riquezas producidas en América Latina, provienen del mercado que se hace con los pobres, no sólo de su explotación, ellos son una mercancía valiosa para el flujo y permanencia del mercado.

Por otro lado, y sumado a la competencia y la política social, está el capital humano como cualidad de la vida neoliberal. Dicho de manera muy esquemática, el capital humano, reconoce al trabajo como una aptitud e idoneidad, que el sujeto tiene para poder hacer algo, ese algo que no es otra cosa que él mismo, un hacer maquinal que produce flujos de ingreso que mantienen activo el sistema económico. Aquí la pedagogización de la vida es convertir al individuo en un trabajador neoliberal o sujeto-máquina, en tanto es capaz de autoexplotarse y autoproducirse, es un sujeto empresario de sí mismo, de consumo y producción. Ser empresario de sí, implica la acción que entraña un esfuerzo para la producción, distribución y consumo de sí mismo. El capital humano, como pedagogización de la vida, potencia la aptitud del individuo para hacerse a sí mismo. La teoría del capital humano busca formar una

especie de idoneidad-máquina que va a producir ingresos que implican inversiones educativas, en tanto pedagogiza la forma de vida del *homo œconomicus* empresario de sí, esto no sólo contempla cuestiones de aprendizaje y enseñanza escolar, también considera capacitación para el trabajo, movilidad laboral, salud, desarrollo de capacidades financieras, etcétera.

El capital humano está compuesto, siguiendo a Foucault (2016), de elementos adquiridos e innatos. Los elementos adquiridos son todas aquellas habilidades, destrezas, conocimientos, formas de actuar y pensar que hacen conseguir y mantener un empleo, el cual permite a los individuos producir y consumir y, al mismo tiempo, les procura movilidad social. Esto aplica tanto para la economía formal e informal. La competencia, como apuesta por la diferencia en términos de producción, distribución y consumo, se aplica a la formación de capital humano a través de capacitación, de desarrollo de habilidades para el empleo, emprendimiento, etcétera. Todos los elementos que se adquieren para conformar el capital humano del individuo son procesos de pedagogización de la vida, son procesos de subjetivación de la vida neoliberal. Por su parte, los componentes innatos del capital humano son congénitos, hereditarios, refieren a la constitución genética. Estos elementos innatos han cobrado interés, sobre todo a partir de los avances en investigaciones sobre genética, dado que pueden reconocer a los individuos en riesgo, el tipo de peligro congénito que pueden correr a lo largo de su vida y las probabilidades de que la unión de individuos en riesgo produzca personas portadoras de peligros genéticos. Así el mecanismo de producción del *homo œconomicus* neoliberal ha de considerar las buenas constituciones genéticas, es decir, busca producir individuos de bajo riesgo o cuya tasa de peligro no les perjudique tanto ni a ellos mismos ni a los de su entorno, lo cual se va a convertir en una medida de cálculo económico del mercado. Esto es un saber sustantivo de las compañías aseguradoras y de los empleadores.

Neoliberalismo y Populismo: población y sociedad civil

Cuando se habla de población, desde Foucault, se pueden identificar dos cualidades: 1) la acumulación de individuos o expansión demográfica en un territorio, característico del nacimiento de la modernidad y, como consecuencia de esto, 2) la población como un problema del gobierno, porque pone en juego la seguridad del territorio y de sus habitantes, que son la propia población. El vínculo entre número de habitantes con el territorio que habitan acciona tanto las relaciones de coexistencia que se establecen entre los individuos que viven en un

mismo territorio, como sus condiciones de vida. El crecimiento exponencial de habitantes en un territorio cambia radicalmente la vida, incluso puede decirse que la competencia, la pobreza que impulsa proyectos sociales y el desarrollo de capital humano, son producto del enorme aumento de individuos en el territorio. La vida se transforma radicalmente al pasar del campo a las urbes, del trabajo de la tierra al trabajo de oficina, del alimento producto del cultivo local al alimento industrial producido a gran escala, del espacio del curandero al hospital de los médicos, de las pequeñas ciudades a las grandes urbes, del pueblo a la población, del pueblo a la sociedad civil. Las prácticas urbanas, de oficina, del consumo de alimento industrial y del médico buscan a toda costa mantener la vida, potencian el poder de la vida y aumentan el poder sobre la vida, es decir, la población neoliberal es el elemento del estilo de vida propio de la ética-biopolítica.

Un aspecto importante del puente entre pueblo y población es la medición estadística que permite establecer parámetros, indicadores o coordenadas para gobernar a los individuos que habitan un territorio. Con la estadística cada individuo que conforma la población, cuenta y hace contabilidad, cada persona cuenta con diversos números que lo hacen contar como miembro de una población, números de seguridad social, de escolaridad, de trabajador, de identificación ciudadana, de cuenta bancaria, de acta de nacimiento, de acta de defunción, etcétera. De esta manera con el surgimiento de la población la muerte se transforma en mortandad, la enfermedad en morbilidad, el nacimiento en natalidad. La estadística es un saber técnico que ayuda a establecer criterios de seguridad de la población y del territorio. La estadística es una técnica al servicio de una ética-biopolítica. Vivir estadísticamente es una forma de subjetivación, es decir, un mecanismo de pedagogización: somos un número de cuenta y en la cuenta estadística.

La relación que se establece entre seguridad-territorio-población, en la modernidad iniciada en el siglo XVIII, es algo que Foucault llama gubernamentalidad, que no es otra cosa que “el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad” (Foucault, 2014, 136). La gubernamentalidad [1] es un ejercicio de poder biopolítico que tiene un objetivo (la población), una forma (economía política) y un instrumento (dispositivos de seguridad) para gobernar, para conservar la vida. ¿Para qué gobernar? para controlar a la población. ¿De qué manera gobernar? a través del saber propio de la economía política. ¿Con

qué gobernar? con los dispositivos de seguridad. De manera muy general se puede decir que los ejercicios de poder son matrices normativas de comportamiento que regulan la conducta de los individuos, la economía es un modo de saber o reglas de veridicción relativas a los procesos de intercambio mercantiles, trata de la producción de verdad en el mercado, y, los dispositivos de seguridad son los cálculos de prohibición y tolerancia de conductas desde los cuales se establecen medidas consideradas óptimas para mantener y gobernar a la población que habita un determinado territorio. De la intersección entre ejercicios de poder, saber económico y dispositivos de seguridad surge una gran potencia vital que permite la ética-biopolítica. No sobra decir que la pedagogización de la vida es la materia de la cual está hecha cada una de las intersecciones que posibilitan la gubernamentalidad. Por ejemplo, los dispositivos tecnológicos, el control panóptico de la seguridad, las políticas de higiene y salud, son mecanismos que mortifican la vida, pero cuyo propósito fundamental es el sostenimiento de la vida misma.

Con lo anterior se puede ver que el populismo de nuestra época (quizás desde mediados del siglo XX) no escapa a la gubernamentalidad, antes bien evidencia la relación entre población-territorio-seguridad. De una manera esquemática, que no mecánica, siguiendo la triada población-territorio-seguridad y la triada objetivo-forma-instrumento, se puede ver que la población es el objetivo, los dispositivos de seguridad son el instrumento y el territorio es la forma. Y aquí hay algo interesante en tanto que el territorio no sólo refiere a lo geopolítico, sino también, y, sobre todo, trata de lo económico. El territorio que habita una población y que hay que asegurar es el de la economía política del mercado. En este sentido, el territorio y la forma de los proyectos populista es la producción de verdad en el mercado. En otras palabras, la gubernamentalidad es ética-biopolítica en tanto busca la regulación de la conducta de los individuos aplicando reglas de veridicción, producidas en el mercado, y cálculos de prohibición y tolerancia de comportamiento, lo cual asegura la vida a toda costa.

Por otro lado, la sociedad civil “es un concepto de tecnología gubernamental, o mejor, el correlato de una tecnología de gobierno cuya medida racional debe ajustarse jurídicamente a una economía entendida como proceso de producción e intercambio” (Foucault, 2016: 336). La sociedad civil es una respuesta a la pregunta ¿cómo gobernar con reglas de derecho un espacio que está poblado por sujetos económicos? La sociedad civil sirve para que todo sujeto económico, sujeto inmerso en la economía política del mercado, sea un sujeto de derecho. La sociedad civil permite que las reglas jurídicas se apliquen en el juego del mercado. En el

neoliberalismo el gobierno que administra la sociedad civil, administra la nación, administra lo social, gestiona la vida jurídica del sujeto económico. Por ejemplo, en términos de pedagogización, el derecho a la vida, el derecho a la salud, el derecho al aire, se ha convertido en una forma de subjetivarnos. Quién se hubiera preguntado hace 50 años si tenía derecho al agua o al aire, más allá de los conflictos de los territorios locales. Es decir, la aplicación del derecho en términos universales hasta en la vida íntima.

¿De qué manera gobernar con reglas y leyes de derecho un espacio que está poblado por sujetos económicos? No es una pregunta sólo de orden administrativo, antes bien, es una interrogante de carácter ético-biopolítico, porque pregunta por el gobierno de la vida y sobre la vida. La sociedad civil es una noción que jurídicamente sirve para gobernar el territorio de la economía de mercado. En la sociedad neoliberal no sólo se trata de la nación ni de la población sino de la gestión de la sociedad civil.

El *homo œconomicus* es, si se quiere, el punto abstracto, ideal y puramente económico que puebla la realidad densa, plena y compleja de la sociedad civil. O bien: la sociedad civil es el conjunto concreto dentro del cual es preciso resituar esos puntos ideales que constituyen los hombres económicos, para poder administrarlos de manera conveniente (Foucault, 2016: 336)

La sociedad civil está hecha del ideal que es el *homo œconomicus.* Y el territorio real del *homo œconomicus* es la sociedad civil. Esta unión es la materia con la que se hace la ética-biopolítica neoliberal.

Lo que une a los sujetos en la sociedad civil, son los intereses económicos, mejor dicho, lo que liga a los sujetos económicos como sociedad civil son los “intereses desinteresados”, son intereses egoístas en el desinterés por y del colectivo. Por eso una de las características de la sociedad civil es su principio comunitario. El egoísmo competente, característica del empresario de sí, establece el lazo económico, es decir, el individualista aislado paradójicamente existe por el lazo económico que tiene con otros. La sociedad civil es un egoísmo comunitario que se vale de la pedagogización de la vida, en forma de competencia, proyectos sociales y capital humano.

Reflexiones finales

En resumen, el populismo articula una serie de principios ético-biopolíticos y mercantiles, por eso el narcotráfico, el crimen o la corrupción pueden perfectamente funcionar bajo la lógica y prácticas populistas neoliberales, así como proyectos sociales que pretenden favorecer a los pobres o a los más desfavorecidos, también son políticas del populismo neoliberal que permiten vincular diferentes propósitos. Por ejemplo, construir un muro en la frontera entre un país y otro, no necesariamente es en sí misma una acción política populista, lo que la hace populista es su capacidad de articulación con otras demandas y prácticas económicas y sociales, tales como el racismo, el desempleo, la inseguridad, las drogas, etcétera, y todo esto se conecta de manera directa con el mercado. Un ejemplo más podría ser el del clientelismo político, el cual no necesariamente es populista en sí mismo, comprar votos, corromper empresarios, manipular campesinos o dar privilegios a la clase media, es populismo sólo cuando se asocia a luchas contra la corrupción, a demandas de seguridad, a solicitudes de mayor empleo, a atención de la salud, a favor de una educación inclusiva, etcétera. Pero incluso el populismo puede producir imágenes, conceptos y significados, frente a procesos sociales políticos y económicos y plantearlos como contrarios y antagónicos. El populismo puede hablar en contra del neoliberalismo y ser perfectamente neoliberal.

Por otro lado, la pedagogización de la vida neoliberal se puede entender como procesos de subjetivación, éstos pueden presentarse en forma de competencia económica, como política social o como capital humano. Y todo esto sólo es posible en la vida, individual y colectiva, de los sujetos. En este sentido, si se acepta que el populismo es una técnica de gobierno que permite al neoliberalismo regular las relaciones entre individuo y sociedad, la pregunta que surge es ¿cómo se presenta ese conjunto de individuos, en tanto pueblo, en el neoliberalismo? De manera más específica ¿cómo es ese pueblo neoliberal que aparece en forma de población y sociedad civil? La competencia que activa el monopolio, los proyectos de política social y la teoría del capital humano son populistas si se acepta que el pueblo es población y sociedad civil.

Una diferencia entre población y sociedad civil es que la población es el objetivo o blanco del ejercicio de poder que aplica el saber de la economía política e instrumenta dispositivos de seguridad, mientras que la sociedad civil es un campo de referencia de la gubernamentalidad que incluye las reglas jurídicas en las

prácticas económicas. En otras palabras, la gubernamentalidad está hecha de tres elementos que son seguridad-territorio-población y la sociedad civil problematiza la relación entre reglas jurídicas y prácticas económicas, puede decirse que la sociedad civil aparece como un problema de la relación entre seguridad, territorio y población. Por ejemplo, en una manifestación donde los individuos de una nación toman la plaza pública, el conjunto de individuos son población en tanto habitan y coexisten en un territorio, ambos la población y el territorio, están protegidos por el gobierno a través de dispositivos de seguridad; y ese mismo conjunto de individuos es sociedad civil en tanto son sujetos económicos vinculados a reglas jurídicas. Así se tiene que la población es un componente constitutivo de la gubernamentalidad y la sociedad civil es una referencia de ésta. En otras palabras, el mantenimiento de los derechos humanos parece ser una garantía de la sociedad civil tanto como la obligación de vacunarse de la población. La vacuna asegura la salud de la población en un territorio. Y los derechos humanos ponen en juego las relaciones jurídicas de los individuos como sociedad civil. Se ha llegado al extremo donde un niño puede demandar, como parte de la sociedad civil, a sus padres por haber nacido en contra de su voluntad. Puede convertirse en una demanda jurídica el derecho a un orgasmo pleno. Todo esto pertenece a la sociedad civil. Mientras que, como población, los mismos demandantes para demandar, deben contar con un registro de población, de seguridad social, número bancario, etcétera. Y todo esto, prácticas de la sociedad civil o de la población, son prácticas de pedagogización, son procesos de subjetivación.

Desde el siglo XIX hay quienes insisten que lo económico determina los procesos sociales, políticos, culturales y jurídicos de cualquier sociedad, sin duda ésta ha sido una forma de pedagogización. Lo que la historia muestra es que esto no es así. Es verdad que hay una relación íntima entre las prácticas económicas y las prácticas políticas. Hoy las formas de organización del mercado se entrelazan de manera muy estrecha con el quehacer político, lo cual engendra formas de subjetivación, es decir de pedagogización, que, asociadas a una libertad económica con todas sus contradicciones, promueven formas de libertad individual, mismas que pueden ir desde el autismo alienante hasta modos de lucha libertarios. No se deja de reconocer que el mercado capitalista ha sido históricamente asociado a formas de explotación, corrupción, crímenes de toda índole y miseria, pero también se asume que el mercado y el consumo son condiciones inherentes a la vida misma, y que la experiencia de formas históricas diferentes de mercado (socialistas, colectivistas o cooperativistas) no ha eliminado todos los males antes descritos.

Sin duda, hablar de las cosas como debieran ser, pensarlas como nos gustaría que fueran, conduce a considerar el mundo desde un principio ético y político al que no puede renunciarse, sin embargo, cuando lo deseable se impone arbitrariamente sobre los argumentos, la crítica y el deseo son cancelados.

Referencias bibliográficas

Foucault, M, (2012) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*, Madrid: Biblioteca nueva, Siglo XXI.

_____ (2011) *La verdad y las formas ajurídicas*, Barcelona, Gedisa.

_____ (2014) *Seguridad, territorio y población*, México, FCE.

_____ (2016) *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, FCE.

Jiménez, M. (2019) “Violencia y Biopolítica. Una lectura del informe mundial sobre violencia y salud” en Jiménez M. y Valle A. (editores) (2019) *Sociología y Biopolítica*, México, UNAM-Juan Pablos.

Laclau, E. (2005) *La razón populista*, Buenos Aires, FCE.

Notas

[1] Es importante decir que tanto la gubernamentalidad como el neoliberalismo son formas de biopolítica, son maneras de controlar la vida biológica de las poblaciones, también puede decirse que todo neoliberalismo es una forma de gubernamentalidad pero no toda gubernamentalidad es neoliberal. Cuando se habla de populismo neoliberal se refiere tanto a su carácter biopolítico como de gubernamentalidad.

Populisme i Pedagogització de la vida. Entre biopolítica i neoliberalisme

Marco A. Jiménez
Facultat d'Estudis Superiores Acatlán, UNAM.
Acadèmia de Filosofia i Història de les Idees, UACM

Ana Ma. Valle
Facultat de Filosofia i Lletres, UNAM

Presentació

El propòsit d'aquest escrit és reflexionar, sota els conceptes de biopolítica i neoliberalisme, sobre la relació entre populisme i pedagogització de la vida. Hui més que en un altre moment i en circumstàncies per tots conegudes, es fa necessari jutjar la relació entre vida i política. Es pot dir que, en la manera de fer política, la vida mateix està en joc. No està de més recordar Foucault (2012, 135) quan diu que "durant mil·lennis, l'home va continuar sent el que era per a Aristòtil: un animal vivent i a més capaç d'una existència política; l'home modern és un animal en la política del qual està posada en dubte la seua vida de ser vivent".

És important aclarir que la lectura que ací es fa de les nocions de populisme, neoliberalisme i biopolítica serveixen per a analitzar el fet social, cultural i pedagògic i, per tant, es difereix d'aquelles concepcions que per endavant les jutgen com a conceptes que remeten a condicions desastroses, malignes, d'explotació, d'esclavitud o efectes destructius o, en sentit contrari, que al·ludeixen a aquestes com a grans beneficis, progrés, felicitat o llibertat. Davant del populisme, neoliberalisme i biopolítica, ni filies ni fòbies ni apologies ni invectives, abans bé aquestes nocions es prenen com a eines útils per a l'anàlisi i comprensió de l'actual realitat social, cultural i pedagògica. L'anterior no vol dir que es negue la crítica com a principi bàsic de qualsevol argument o que es desconega la importància de la força ideològica que les postures acadèmiques comporten. En cap pensament hi ha neutralitat valorativa, incloent-hi la ciència mateix. No obstant això, en l'ambient han aparegut concepcions que en principi s'assumeixen radicalment negatives o positives davant dels esmentats termes. Per exemple, col·locar-se del costat de les discussions sobre drets humans, perspectives de gènere, l'anomenada inclusió, la vida democràtica, la defensa del medi ambient, entre d'altres, quasi immediatament apareixen com políticament correctes, encara

que els qui sustenten aquestes idees, en la seua vida pràctica, actuen de manera totalment oposada i contradictòria amb el que afirmen. L'anterior hauria d'estar a debat i no sols donar per descomptat que els qui es posicionen ideològica i políticament d'un costat o d'un altre, són bons o dolents, d'esquerra o dreta, qualsevol cosa que això signifique. Sens dubte, l'absència d'un debat a fons ha empobrit el pensament i la vida, i ha incrementat una violència que provoca indiferència i tedi, així com una vida quotidiana indolent i agressiva.

El que a continuació es presenta pretén obrir preguntes, formular hipòtesis i pensar de manera oberta amb conceptes anatemitzats per uns certs sectors crítics compromesos sincerament amb la vida individual i col·lectiva.

Es reconeix que l'articulació entre les nocions de biopolítica, populisme i neoliberalisme permeten interrogar la vida social i individual d'aquesta època, la qual cosa permet mirar els processos de subjectivació com a formes de pedagogització de la vida. D'alguna manera es podria dir que la biopolítica, com a control de la vida biològica de les poblacions, és la forma que el neoliberalisme adopta per a exercir les seues relacions de poder respecte a la vida; i, simultàniament, és la manera en què la vida es relaciona amb el poder. Per la seua part el populisme és una tècnica de govern que permet al neoliberalisme regular les relacions entre individu i societat. La pedagogització de la vida és un conjunt de sabers i pràctiques que conformen cert tipus de relacions de poder entre els subjectes.

Parlar dels conceptes de biopolítica o populisme neoliberals semblarà un pleonasme, és veritat que el populisme no sempre ha sigut neoliberal i que la biopolítica no sols se circumscriu al neoliberalisme. Pel que s'insisteix que la intersecció entre neoliberalisme, biopolítica i populisme és un impuls actual per a analitzar els processos de subjectivació. Del que es tracta és d'usar aquestes nocions per a mirar com els subjectes es constitueixen a través d'uns certs processos de pedagogització. En tal sentit el que ací interessa és reconéixer les pràctiques pedagògiques com a eines productores d'estils de vida en la intersecció entre neoliberalisme, populisme i biopolítica. Es considera que la pedagogització de la vida no és un problema que remet a la consciència dels subjectes ni tampoc que són les condicions materials les que determinen, dicten en última instància la conducta dels individus. Tot el contrari, "les pràctiques socials poden arribar a engendrar dominis de saber que no sols fan que apareguen nous objectes, conceptes i tècniques, sinó que fan nàixer a més formes totalment noves de subjectes i subjectes de coneixement" (Foucault, 2011, 12).

En termes generals es pot dir que (Jiménez, 2019, 92)

en primer lloc, la biopolítica apareix vinculada amb estratègies mèdiques i amb pautes de medicalització social; es tracta d'alguna cosa més enllà que de les ideologies i la consciència, l'assumpte gira entorn del control de cossos, de fet, la medicina no és una altra cosa que una estratègia biopolítica. Una segona aproximació és aquella que relaciona la biopolítica amb el concepte de sobirania, sota la tesi que mentre el poder sobirà és aquell que fa morir i deixa viure, en tant que el poder biopolític, de manera contrària, fa viure i deixa morir. Una manera més de parlar de biopolítica és la consideració de la guerra de races; Foucault planteja que l'Estat modern actual és també un Estat interessat en la distribució i el control biològic de la seua població. I, finalment, una quarta aproximació al concepte de Foucault de biopolítica, és aquell que l'associa a la governamentalitat, a l'economia política del mercat i al neoliberalisme.

En tal sentit, l'ètica biopolítica és mantindre la vida coste el que coste, fins i tot a pesar de la pròpia vida. Es tracta del poder de la vida i del poder sobre la vida.

Per la seua part el neoliberalisme no és en absolut el ressorgiment de velles formes d'economia liberal formulades en el segle XVIII i XIX, i que el capitalisme torna a posar en ús tampoc és la societat mercantil, més aviat en el neoliberalisme es busca que l'economia de mercat servisca de model per a l'Estat, és l'ajust de la governamentalitat, de cadascuna de les accions dels exercicis de poder del govern, als principis de l'economia del mercat. No és que el mercat devore l'Estat, el govern o la política, sinó que totes les accions, la raó d'Estat, els exercicis de poder, l'Estat mateix, estaran donats sota la lògica de l'economia de mercat. D'acord amb Foucault (2016: 157)

[…] per al neoliberalisme, el problema no era saber –com en el liberalisme del tipo d'Adam Smith, el liberalisme del segle XVIII– com podia retallar-se, disposar-se dins d'una societat política donada un espai lliure que seria el del mercat. El problema del neoliberalisme, al contrari, implica saber com es pot ajustar l'exercici global del poder polític als principis d'una economia de mercat. En conseqüència, no es tracta d'alliberar un lloc buit sinó de remetre, referir, projectar en un art general de governar els principis formals d'una economia de mercat.

El neoliberalisme és un terme que obliga a l'articulació entre política i economia que posa en joc al mercat en tots els àmbits de la vida humana, des del més íntim i privat fins al més públic i universal. Amb això es pot dir que l'ètica biopolítica neoliberal és l'exercici global del poder polític aplicat als principis d'una economia de mercat que busca mantindre la vida coste el que coste, fins i tot a pesar de la vida mateix i de la mort.

Si s'accepta que el neoliberalisme és una forma de biopolítica i que el populisme és una tècnica de la política, llavors el populisme neoliberal és una política de la vida. A més, es pot entendre el populisme, no sols com a diferents ideologies, sinó com a pràctiques de govern de la població. Pràctiques de govern que són una forma ètica política del fet popular. Si a això s'hi suma que el neoliberalisme és una economia política del mercat, llavors el populisme neoliberal és aquella política que fa jugar a tots els individus en el tauler posat pel mercat. Per l'anterior esmentat el populisme neoliberal és una forma política de pedagogització de la vida, és a dir de producció de subjectes.

Populisme i pedagogització

Populisme, poble, popular són paraules que remeten a diferents significats i sentits històrics. Generalment quan es parla de populisme es refereix a coses molt distants i diferents, és com si s'usara un mateix significant per a parlar diverses llengües totalment alienes entre si. No hi ha un origen en sentit estricte del terme, la qual cosa si hi ha és un ús polític d'aquest, especialment en aquesta època d'injúria per uns certs intel·lectuals i polítics, que conscients o no de les relacions de poder en les quals s'inclouen i susciten se sumen a un esforç per reduir el populisme a una espècie de pesta política i ideològica que caldria denunciar i erradicar. En les xarxes socials, en mitjans periodístics, polítics i intel·lectuals la noció remet a formes alienadores de control social, de subordinació, sotmetiment, manipulació i engany, de lideratge carismàtic o profètic que es desfà de les institucions per a acabar imposant un únic punt de vista polític i social, que atenta en contra dels processos democràtics, el lliure mercat, la vida institucional, la pau i l'harmonia.

El populisme com tot projecte polític comporta un propòsit educador del poble, de la ciutadania, de la societat civil o de la població, és un conjunt d'estratègies per a desenvolupar plans i programes educatius que depassen en molt l'escolarització, la formalitat institucional i que es despleguen àmpliament en la societat com a formes de pedagogització que són considerades pels seus crítics com a recursos ideològics d'ensinistrament i instrucció amb finalitats de manipulació política i explotació

econòmica. Per exemple, a Llatinoamèrica es va transitar d'una concepció econòmica desenvolupista que considerava que el polític estava determinat per les etapes d'un suposat desenvolupament econòmic i que per tant caldria transitar aqueixes etapes o cicles en els quals la voluntat política no tenia interferència. Des dels anys setanta, producte de les dictadures militars i altres experiències polítiques, es va fer evident que la relació entre política i economia no era de subordinació i molt menys de determinació, sinó de formes complexes d'articulació. Precisament una forma de pedagogització d'aquells anys considerava la participació política com determinada, en última instància, per les relacions de producció econòmica. Tot des de l'àmbit social fins a l'individual era resultat de les maneres de producció. Uns altres més consideren el populisme com un llegat històric propi de les forces revolucionàries, socialistes o progressistes, especialment a Llatinoamèrica s'exemplifica amb el peronisme, el cardenisme i fins i tot amb la revolució cubana, entre altres esdeveniments sens dubte, tots aquests acompanyats de processos de subjectivació i de pedagogització. S'identifica, directament o indirectament, el populisme amb experiències educatives i pedagògiques alternatives i autònomes, com per exemple l'anomenada educació socialista a Mèxic durant la presidència de Lázaro Cárdenas.

El que ací interessa és mostrar com la llarga presència d'un vocable, d'una paraula o d'un significant no és la simple successió, evolució ni continuïtat d'uns certs fets, tot el contrari, és necessari plantejar els talls, les ruptures de la noció de populisme amb el propòsit de reconéixer els elements que intervenen en aqueixos trencaments. El que ací es busca revelar és la profunda intersecció, interacció i intercanvi que existeix entre les experiències pràctiques del populisme i del neoliberalisme, a fi de destacar els processos de pedagogització que aquesta articulació genera.

La noció de populisme s'articula amb la de neoliberalisme en el sentit que ambdues s'interessen, promouen i impulsen la presència de l'individu, del fet singular i del particular, la primera en l'aspecte polític i la segona en l'econòmic. El populisme s'interessa pel subjecte com a poble i el neoliberalisme en tant que actor econòmic en el mercat. Es tracta del poble actuant en el mercat, és a dir, de la lògica i les pràctiques polítiques entrellaçades amb la lògica i les pràctiques del mercat. Per la qual cosa és important considerar que el neoliberalisme com una forma de mercat no és o ha sigut alguna cosa imposada des de fora, per un enemic poderós que pretén derrotar formes econòmiques diferents, sinó tot el contrari el neoliberalisme és una forma de l'economia capitalista del mercat actual que ha tingut diferents

presentacions i moments històrics, i que efectivament com a resultat de lluites i confrontacions de poder ha desplaçat formes de govern i economies diferents, entre d'altres al mateix liberalisme huitcentista i a les anomenades economies socialistes de la meitat del segle passat.

El populisme és una mica més que una mera lògica política, és un conjunt de pràctiques polítiques que inclouen una certa lògica, es tracta de pràctiques polítiques que segueixen unes certes regles. Aquestes pràctiques solen trobar equivalents amb les dinàmiques mercantils. El populisme i el neoliberalisme actuals han coincidit de manera semblant a com ho va fer l'ètica protestant i l'esperit del capitalisme en un moment històric, la seua articulació com en un engranatge, com un embragatge possibilita els fluxos i mecanismes del mercat, això a pesar que alguns consideren que el populisme és el contrari, el principal enemic del neoliberalisme.

El populisme és la forja, el pivot o el laboratori polític on conflueixen l'ètica-biopolítica i el mercat neoliberal. El populisme és una forma política que rebutja en principi la concepció que la política obeeix a les elits, als grups dirigents i governants, i als empresaris o intel·lectuals. Però al mateix temps aquesta concepció de populisme que ací es presenta reconeix que el poble tampoc és una instància social específica, un grup o classe social que habita en un determinat territori, en unes certes condicions d'existència espiritual i material; la pagesia, el proletariat, els pobres, els assalariats, els aturats, les classes baixes o unes certes classes mitjanes. Per a aquesta concepció del populisme, que ací es planteja, el poble implica relacions de poder, un cert tipus d'interaccions socials i intercanvis, on s'inclouen demandes i pràctiques socials alienes a les formes polítiques tradicionals, el poble i el fet popular és el fet disruptiu, la qual cosa disloca la política. Per això el populisme és com una espècie de llenguatge perdut que articula interessos aliens als predominants, siga per a bé o per a mal.

Entre subjectes molt diferents, per exemple, una demanda popular pot ser la cura del medi ambient, els drets humans, els drets de la dona; es pot ser terratinent ric o llaurador pobre, víctima o victimari, dona rica o pobra i no obstant això, l'ambient, l'humà i la dona apareixen com a centralitats que articulen diferents demandes, la del criminal que igual que la víctima reclama pels seus drets humans, el llaurador pobre i el terratinent per la preservació de l'ambient o la dona rica i la pobra pel respecte a la seua condició de gènere. La lògica política, les pràctiques polítiques dels uns i dels altres s'articulen i encara que poden ser contràries o antagòniques una característica primordial d'aquestes pràctiques, en l'actualitat, és el seu vincle

amb el mercat, per descomptat cadascú segons les seues possibilitats i necessitats, el que queda obert són relacions de poder que s'articulen a demandes específiques. Ja siga que la dona rica constituïsca una empresa i promoga productes de luxe i que la dona pobra venga dolços al carrer, ambdues estan subjectes en aquesta lògica i pràctiques polítiques al mercat neoliberal, d'això depenen les seues vides.

Les pràctiques polítiques populistes magnetitzen els valors que els individus atribueixen a les coses i a les relacions que tenen entre si i amb si mateixos. Fonamentalment en el neoliberalisme una de les pràctiques de govern principals és la que un fa de si mateix, amb això no es desconeix que existisquen formes de control externes, formes de govern alienes al subjecte mateix, però és fonamental reconéixer que en el neoliberalisme el control que els subjectes exerceixen sobre si mateixos és la forma principal de govern. Sens dubte, les formes de pedagogització estan íntimament relacionades amb les nocions de capital humà i fins i tot l'anomenada violència simbòlica. Pensar que la pedagogització populista-neoliberal, és producte d'un pla elaborat en alguna oficina central i que com una corretja de transmissió reprodueix els interessos perversos d'un grup per a sotmetre a la població pot ser un exercici una miqueta ociós. És veritat que hi ha grups polítics, econòmics i criminals que es beneficien d'uns altres, mitjançant l'explotació i el sotmetiment, però encara aquests grups es troben profundament sotmesos a les lògiques del mercat.

El populisme no pot ser considerat com una pràctica política amb un valor propi siga negatiu o positiu, és a dir, no es tracta d'una aberració política en la història ni un llegat històric revolucionari. O com en el cas llatinoamericà, una forma de lluita alternativa dels oprimits contra els opressors, com una pràctica política de l'esquerra o una ideologia compromesa amb els explotats. El populisme de hui posa de manifest que la política no és un quefer desproveït de negativitat i destrucció i que cap propòsit teòric, amb bones intencions o un projecte filosòfic alliberador queden exempts dels efectes socials negatius. Com assenyala Laclau, reprenent a Ranciere sobre el desacord entre "filosofia política i la política: la primera no és una discussió teòrica sobre la segona, sinó un intent per neutralitzar els seus efectes socials negatius." (Laclau, 2005, 303)

El poble és una relació, és un conjunt d'interaccions i intercanvis, és la cosa anòmala, divergent, estranya, que per a bé o per a mal, (recordeu el feixisme, el totalitarisme soviètic, la Revolució cultural xinesa, el Khemer roig de Cambodja) produeixen pràctiques polítiques que violenten *l'statu quo* del quefer polític, el tensen a vegades fins a dislocar-lo o trencar-lo i generen formes diferents de

subjectivació.

El populisme i el neoliberalisme coincideixen en una lògica, en una ètica i en unes pràctiques d'inclusió. Per a la política populista com per al mercat neoliberal la principal qüestió és la inclusió del poble i de la població, siga en la lluita política o en el joc del mercat. En els assumptes polítics com a demandes socials i drets, és per això que la inclusió va associada a l'anomenada visibilització dels conflictes socials, així mateix, la vinculació jurídica d'aquests. Potser és en aquest punt on es localitza una feblesa del populisme, ja que veure i formalitzar jurídicament representa de moltes maneres paralitzar, detindre el flux de la lluita i de la participació social. Les demandes, les pràctiques polítiques populistes es converteixen en assumpte de les xarxes, dels mitjans, del periodisme i al mateix temps en assumpte de jutjats, per dir-ho així, del mercat mediàtic, de les xarxes socials i del negoci jurídic.

La importància actual del populisme resideix en el fet que la seua fortalesa prové de l'articulació de febleses. No obstant això, aqueixa possibilitat de nuar i moure diferents conflictes socials és paradoxal, d'una banda, revela i mobilitza les anomalies, però per una altra, tot això tendeix a ossificar-se a paralitzar-se o fins i tot a actuar en contra de les mateixes demandes o pràctiques alternatives. Hi ha temes o pràctiques socials absolutament inqüestionables, demandes populars o socials que es transformen en objectes o temes intocables sota pena de linxament, o que fan impossible ja no diguem parlar sinó pensar. L'ànim inclusiu i igualitarista del populisme, malgrat partir de l'equivalència de diferències, produeix estils de vida autoritaris i autocomplaents, paradoxalment ad hoc amb el mercat.

El populisme és una lògica i unes pràctiques polítiques que no són propietat de ningú, de cap institució o subjecte, el populisme és una relació, no entre govern i governats, potser això servia per a analitzar un altre tipus de societats, el populisme és el lloc on conflueixen una ètica-biopolítica i el neoliberalisme. Dit d'una altra manera, el populisme és la tècnica política que mobilitza la relació entre la vida i el mercat. No és la qualitat de determinat govern, al contrari, és un estil de vida mitjançant el qual l'individu es governa a si mateix. No és que la sobirania de l'Estat residisca al poble, en el neoliberalisme en quedar l'Estat immers en el joc del mercat, no separat, en un lloc a part, com en el liberalisme, la sobirania d'aquesta relació entre neoliberalisme i populisme per dir-ho així, resideix en la vida mateix, no ja en el Rei o al poble, allò que està per sobre totes les coses és la vida, el poder de la vida i el poder sobre la vida.

És cert que l'educació i la política són dues activitats irresolubles, és a dir que no condueixen a una plenitud, a un acabament absolut, tot el contrari, és una tasca de Sísif. La impossibilitat de certesa o d'èxit, de les polítiques populista, la seua falla permanent, siguen d'esquerra o de dreta, pretenguen el que pretenguen, no representa un defecte d'aqueixes pràctiques, o, en tot cas és en els seus defectes, en la seua ineluctabilitat on radica la seua fortalesa, el seu dinamisme i per tant la seua necessària articulació al mercat, la qual cosa no és una decisió racional dels individus sinó representa la possibilitat d'intercanvi en el fet social i, en última instància, la garantia de la mateixa vida. No es tracta d'una necessitat natural sinó d'una possibilitat que produeix formes diferents de subjectivació, de pràctiques culturals i de pedagogització, que permeten preservar, promoure, impulsar i garantir la vida fins i tot a pesar de la mateixa vida. És ací on els processos de subjectivació entre populisme i neoliberalisme poden ser interpretats com a formes particulars de pedagogització. Per exemple, si en alguna cosa la societat actual ha sigut formada i subjectivada, és en el reconeixement absolut a la democràcia, als drets humans, sobre aquest tema al medi ambient i al valor suprem que la tecnologia, juntament amb els seus dispositius, representa perquè siga possible el fet social. Pensar que qualsevol d'aquestes pràctiques de pedagogització són absolutes, inamovibles, irrevocables i pernicioses que obeeixen al mandat exclusiu d'una classe econòmica, d'una ideologia política i que per endavant cal rebutjar-les o combatre-les políticament, és tant com assumir que totes aquestes formes de subjectivació són relatives, modificables, revocables i benèfiques, i que tot depén d'una bona voluntat o d'acords racionals perquè això siga possible. Totes dues postures obstaculitzen pensar, és a dir, dirigir el pensament a una altra cosa, en altres paraules, pensar el populisme sempre comporta pensar una altra cosa d'aquest, implica engendrar coses diferents de relació política, social, econòmica i cultural.

Neoliberalisme i Pedagogització: competència, política social i capital humà

Una distinció entre liberalisme i neoliberalisme és que el liberalisme, sorgit en el segle XVIII tracta d'una forma o art de governar que parteix de la fórmula *laissez faire laissez passe*, és un deixar fer i deixar passar del mercat que limita i regula les formes i els àmbits d'acció de l'Estat. En el liberalisme es produeix i consumeix llibertat, sobretot llibertat d'intercanvi, és a dir de mercat. L'art de governar liberal diu: "procuraré, per tots els mitjans possibles, que tingues la llibertat de ser lliure, i per a fabricar o produir aquesta llibertat és necessari que s'establisquen límits i

controls, a l'Estat i als interessos individuals" (Foucault, 2016: 84). S'és lliure de produir i consumir llibertat. En el liberalisme es tracta que l'Estat no intervinga en la llibertat de les accions del mercat. En aquest sentit la pedagogització de la vida, com a certa mena de sabers i poders que regulen els processos de subjectivació, en el liberalisme.

El neoliberalisme tracta de l'entrada de l'Estat en el mercat, ja no es busca deixar fer i deixar passar del mercat que limita i regula les formes i els àmbits d'acció de l'Estat, com ocorre en el liberalisme, ara l'Estat és part de l'economia política del mercat, l'Estat és un competidor del joc mercantil i en això radica la novetat del neoliberalisme. En el neoliberalisme ja no es requereix limitar l'Estat, sinó que aquest s'integra al mercat mateix, per això una de les principals preguntes del neoliberalisme és quin és el valor d'utilitat de l'Estat en una societat on el que regula la veritat i la vida està en el mercat? En el neoliberalisme no sols es produeix, es gestiona i s'assegura la llibertat per a tots, rics i pobres, empleats i aturats, homes i dones, fins i tot xiquets i ancians, sinó també la pluralitat de llibertats que mobilitzen la competència en el monopoli, així com la política social i el capital humà. El que, per cert, en alguna cosa sembla aproximar el neoliberalisme amb el comunisme.

El monopoli tensa la relació entre competència i establiment de preus, no sols de coses sinó de la vida mateix. Es parla del monopoli de l'estil de vida que fa competir i establir preus del que és vital. Per al neoliberalisme no és possible desenvolupar la competència sense el monopoli, governar sota principis monopolitzadors provoca i reactiva la competència. Paradoxalment si un monopoli vol conservar el seu poder, ha d'aplicar un preu molt pròxim al preu competitiu, és a dir, el monopoli actua "com si" hi haguera competència. La competència activa les diferències mentre que el monopoli les inhibeix, de tal manera que el monopoli, com a estil de govern neoliberal, fa competir no les diferències sinó les igualtats. En aquest sentit pot dir-se que pedagogitzar la vida és una manera d'activar la competència d'igualtats, tant entre els individus com entre els col·lectius, en el marc del monopoli de la vida mateix. La pedagogització de la vida en el neoliberalisme es basa en mecanismes de competència, no d'intercanvi, es tracta d'una economia de mercat empresarial, on la competència és un principi més dissolvent que unificador perquè treballa amb grups i individus rivals que no diferents.

Sumat a l'anterior en el neoliberalisme hi ha una política social individualista que és oposada a la política social socialista, és a dir, es tracta, diu Foucault, "d'una individualització de la política social [...] en comptes de ser aqueixa col·lectivització

i socialització per i en la política social. No es tracta, en suma, d'assegurar als individus una cobertura social dels riscos, sinó d'atorgar a cadascú una sort d'espai econòmic dins del qual puga assumir i afrontar aquests riscos" (Foucault, 2016, 177-178). Malaltia, accidents, incapacitat laboral, etcètera, són alguns dels perills implicats en la vida neoliberal. Del que es tracta, llavors, és que cada individu entre i es mantinga lliurement en el joc del mercat, perquè puga assumir i afrontar aqueixos perills propis de l'estil de vida neoliberal. Per exemple, en el cas de Mèxic, els recursos financers que s'atorguen es donen de manera directa als individus que els sol·liciten, no com abans, a través de sindicats, organitzacions socials o un altre tipus de corporacions, és a dir, el suport és directament a l'individu no als col·lectius.

Des d'aquesta perspectiva, sens dubte, si alguna cosa importa en el neoliberalisme, és l'impuls i conservació de la vida i de la llibertat dels individus per a mantindre el funcionament del mercat. La qual cosa cobra una certa rellevància si s'accepta que el mercat és una cosa que comporta perill i inseguretat. Per això un dels propòsits fonamentals del neoliberalisme és assegurar la vida i la llibertat en el mercat, i d'aquesta manera vida i llibertat es converteixen en elements de càlcul econòmic-mercantil. Viure perillosament és una divisa neoliberal que s'estableix davant la llibertat i la seguretat de l'individu en el mercat. Així apareix tota una educació del perill que és medul·lar en la pedagogització de la vida neoliberal. Ja no hi ha amenaces, com en l'Edat mitjana, apocalíptiques de pesta, mort o guerra, en el neoliberalisme s'enfronten perills quotidians que amenacen la permanència en el mercat, per la qual cosa hi ha campanyes relacionades amb la malaltia, la higiene, l'estalvi, assegurances de vida, assegurances de despeses mèdiques, etcètera. Encara amb una pandèmia, com la de la COVID 19, el neoliberalisme sosté el seu objectiu d'assegurar la llibertat en el mercat a través de la seguretat de la vida dels individus. Per exemple, l'anomenada economia informal a Mèxic és fonamental per a la reactivació econòmica, des d'una certa perspectiva, podria representar una contradicció amb el neoliberalisme, no obstant això, aquesta forma d'economia individual sembla embonar molt bé amb la lògica del mercat neoliberal. En realitat, es tracta d'una economia social de mercat, que busca construir una economia de mercat com a projecte social.

Una manera de fer funcionar l'economia de mercat com a política social és assumir que l'economia és un joc, que ha de ser el més actiu possible i ha de beneficiar a la quantitat més gran de gent, on només hi ha una regla fonamental: "la impossibilitat que un dels seus participants ho perda tot i ja no puga, a causa d'això, continuar

jugant" (Foucault, 2016: 241), és una regla d'inclusió i de seguretat social, on l'individu té assegurat determinat nivell de consum, amb motivacions o frustracions suficients perquè tinga ganes de continuar produint i consumint. Això, per exemple, aplica per al gran empresari fins a l'última baula de l'economia informal. Així, no sorprén que un dels principals motors de la política social siga la pobresa. Primer, perquè la necessitat de la gent per eixir del llindar de la pobresa motiva la creació de qualsevol quantitat i tipus de projectes socials; segon, perquè es reconeix que la pobresa absoluta pot ser un indicador econòmic sobre el qual operen projectes socials i; tercer, perquè es pot garantir que aqueixa pobresa absoluta siga una població infraliminar que exerceix com una reserva de mà d'obra i que es pot retornar a la seua condició si és necessari. La pobresa és un element fonamental de tota política social que serveix per a equilibrar i vitalitzar l'economia de mercat. La pobresa, com a motor de tota política social, es converteix en un paràmetre per a la pedagogització de la vida neoliberal. Dit d'una altra manera, la pedagogització de la vida està tant en l'assumpció de la pobresa com en el seu rebuig, se siga o no pobre. Per exemple, no hi ha dubte que moltes de les riqueses produïdes a Amèrica Llatina, provenen del mercat que es fa amb els pobres, no sols de la seua explotació, ells són una mercaderia valuosa per al flux i permanència del mercat.

D'altra banda, i sumat a la competència i la política social, està el capital humà com a qualitat de la vida neoliberal. Dit de manera molt esquemàtica, el capital humà, reconeix el treball com una aptitud i idoneïtat, que el subjecte té per a poder fer alguna cosa, aqueixa cosa que no és una altra cosa que ell mateix, un fer maquinal que produeix fluxos d'ingrés que mantenen actiu el sistema econòmic. Ací la pedagogització de la vida és convertir l'individu en un treballador neoliberal o subjecte-màquina, en tant és capaç d'autoexplotar-se i autoproducir-se, és un subjecte empresari de si mateix, de consum i producció. Ser empresari de si, implica l'acció que comporta un esforç per a la producció, distribució i consum de si mateix. El capital humà, com a pedagogització de la vida, potència l'aptitud de l'individu per a fer-se a si mateix. La teoria del capital humà busca formar una espècie d'idoneïtat-màquina que produirà ingressos que impliquen inversions educatives, en tant que pedagogitza la forma de vida de *l'homo œconomicus* empresari de si, això no sols contempla qüestions d'aprenentatge i ensenyament escolar, també considera capacitació per al treball, mobilitat laboral, salut, desenvolupament de capacitats financeres, etcètera.

El capital humà està compost, seguint Foucault (2016), d'elements adquirits i innats. Els elements adquirits són totes aquelles habilitats, destreses,

coneixements, maneres d'actuar i pensar que fan aconseguir i mantindre una ocupació, la qual permet als individus produir i consumir i, al mateix temps, els procura mobilitat social. Això aplica tant per a l'economia formal i informal. La competència, com a aposta per la diferència en termes de producció, distribució i consum, s'aplica a la formació de capital humà a través de capacitació, de desenvolupament d'habilitats per a l'ocupació, emprenedoria, etcètera. Tots els elements que s'adquireixen per a conformar el capital humà de l'individu són processos de pedagogització de la vida, són processos de subjectivació de la vida neoliberal. Per part seua, els components innats del capital humà són congènits, hereditaris, refereixen a la constitució genètica. Aquests elements innats han cobrat interés, sobretot a partir dels avanços en investigacions sobre genètica, atés que poden reconéixer els individus en risc, el tipus de perill congènit que poden córrer al llarg de la seua vida i les probabilitats que la unió d'individus en risc produïsca persones portadores de perills genètics. Així el mecanisme de producció de *l'homo œconomicus* neoliberal ha de considerar les bones constitucions genètiques, és a dir, cerca produir individus de baix risc o la taxa de perill del qual no els perjudique tant ni a ells mateixos ni als del seu entorn, la qual cosa es convertirà en una mesura de càlcul econòmic del mercat. Això és un saber substantiu de les companyies asseguradores i dels ocupadors.

Neoliberalisme i Populisme: població i societat civil

Quan es parla de població, des de Foucault, es poden identificar dues qualitats: 1) l'acumulació d'individus o expansió demogràfica en un territori, característic del naixement de la modernitat i, a conseqüència d'això, 2) la població com un problema del govern, perquè posa en joc la seguretat del territori i dels seus habitants, que són la població mateix. El vincle entre nombre d'habitants amb el territori que habiten acciona tant les relacions de coexistència que s'estableixen entre els individus que viuen en un mateix territori, com les seues condicions de vida. El creixement exponencial d'habitants en un territori canvia radicalment la vida, fins i tot pot dir-se que la competència, la pobresa que impulsa projectes socials i el desenvolupament de capital humà, són producte de l'enorme augment d'individus en el territori. La vida es transforma radicalment en passar del camp a les urbs, del treball de la terra al treball d'oficina, de l'aliment producte del cultiu local a l'aliment industrial produït a gran escala, de l'espai del remeier a l'hospital dels metges, de les xicotetes ciutats a les grans urbs, del poble a la població, del poble a la societat civil. Les pràctiques urbanes, d'oficina, del consum d'aliment industrial i del metge busquen coste el que coste mantindre la vida, potencien el

poder de la vida i augmenten el poder sobre la vida, és a dir, la població neoliberal és l'element de l'estil de vida propi de l'ètica-biopolítica.

Un aspecte important del pont entre poble i població és la mesura estadística que permet establir paràmetres, indicadors o coordenades per a governar els individus que habiten un territori. Amb l'estadística cada individu que conforma la població, compta i fa comptabilitat, cada persona compta amb diversos números que el fan comptar com a membre d'una població, números de seguretat social, d'escolaritat, de treballador, d'identificació ciutadana, de compte bancari, d'acta de naixement, d'acta de defunció, etcètera. D'aquesta manera amb el sorgiment de la població la mort es transforma en mortaldat, la malaltia en morbiditat, el naixement en natalitat. L'estadística és un saber tècnic que ajuda a establir criteris de seguretat de la població i del territori. L'estadística és una tècnica al servei d'una ètica-biopolítica. Viure estadísticament és una forma de subjectivació, és a dir, un mecanisme de pedagogització: som un número de compte i en el compte estadístic.

La relació que s'estableix entre seguretat-territori-població, en la modernitat iniciada en el segle XVIII, és una cosa que Foucault anomena governamentalitat, que no és una altra cosa que "el conjunt constituït per les institucions, els procediments, anàlisis i reflexions, els càlculs i les tàctiques que permeten exercir aqueixa forma ben específica, encara que molt complexa, de poder que té per blanc principal la població, per forma major de saber l'economia política i per instrument tècnic essencial els dispositius de seguretat" (Foucault, 2014, 136). La governamentalitat [1] és un exercici de poder biopolític que té un objectiu (la població), una forma (economia política) i un instrument (dispositius de seguretat) per a governar, per a conservar la vida. Per a què governar?, per a controlar la població. De quina manera governar?, a través del saber propi de l'economia política. Amb què governar?, amb els dispositius de seguretat. De manera molt general es pot dir que els exercicis de poder són matrius normatives de comportament que regulen la conducta dels individus, l'economia és una manera de saber o regles de veridicció relatives als processos d'intercanvi mercantils, tracta de la producció de veritat en el mercat, i, els dispositius de seguretat són els càlculs de prohibició i tolerància de conductes des dels quals s'estableixen mesures considerades òptimes per a mantindre i governar la població que habita un determinat territori. De la intersecció entre exercicis de poder, saber econòmic i dispositius de seguretat sorgeix una gran potència vital que permet l'ètica-biopolítica. No sobra dir que la pedagogització de la vida és la matèria de la qual està feta cadascuna de les interseccions que possibiliten la governamentalitat. Per

exemple, els dispositius tecnològics, el control panòptic de la seguretat, les polítiques d'higiene i salut, són mecanismes que mortifiquen la vida, però el propòsit fonamental de la qual és el sosteniment de la vida mateix.

Amb l'anterior es pot veure que el populisme de la nostra època (potser des de mitjan segle XX) no escapa a la governamentalitat, abans evidencia la relació entre població-territori-seguretat. D'una manera esquemàtica, que no mecànica, seguint la tríada població-territori-seguretat i la tríada objectiu-forma-instrument, es pot veure que la població és l'objectiu, els dispositius de seguretat són l'instrument i el territori és la forma. I ací hi ha una cosa interessant en tant que el territori no sols refereix al geopolític, sinó també, i, sobretot, tracta de l'econòmic. El territori que habita una població i que cal assegurar és el de l'economia política del mercat. En aquest sentit, el territori i la forma dels projectes populista és la producció de veritat en el mercat. En altres paraules, la governamentalitat és ètica-biopolítica en tant que busca la regulació de la conducta dels individus aplicant regles de veridicció, produïdes en el mercat, i càlculs de prohibició i tolerància de comportament, la qual cosa assegura la vida coste el que coste.

D'altra banda, la societat civil "és un concepte de tecnologia governamental, o millor, el correlat d'una tecnologia de govern la mesura racional del qual ha d'ajustar-se jurídicament a una economia entesa com a procés de producció i intercanvi" (Foucault, 2016: 336). La societat civil és una resposta a la pregunta com governar amb regles de dret un espai que està poblat per subjectes econòmics? La societat civil serveix perquè tot subjecte econòmic, subjecte immers en l'economia política del mercat, siga un subjecte de dret. La societat civil permet que les regles jurídiques s'apliquen en el joc del mercat. En el neoliberalisme el govern que administra la societat civil, administra la nació, administra el fet social, gestiona la vida jurídica del subjecte econòmic. Per exemple, en termes de pedagogització, el dret a la vida, el dret a la salut, el dret a l'aire, s'ha convertit en una manera de subjectivar-nos. Qui s'hi haguera pregunta fa 50 anys si tenia dret a l'aigua o a l'aire, més enllà dels conflictes dels territoris locals. És a dir, l'aplicació del dret en termes universals fins i tot en la vida íntima.

De quina manera governar amb regles i lleis de dret un espai que està poblat per subjectes econòmics? No és una pregunta només d'ordre administratiu, més aviat, és una interrogant de caràcter ètic-biopolítico, perquè pregunta pel govern de la vida i sobre la vida. La societat civil és una noció que jurídicament serveix per a governar el territori de l'economia de mercat. En la societat neoliberal no sols es tracta de la nació ni de la població sinó de la gestió de la societat civil.

L’ *homo œconomicus* és, si es vol, el punt abstracte, ideal i purament econòmic que pobla la realitat densa, plena i complexa de la societat civil. O bé: la societat civil és el conjunt concret dins del qual cal ressituar aqueixos punts ideals que constitueixen els homes econòmics, per a poder administrar-los de manera convenient (Foucault, 2016: 336)

La societat civil està feta de l’ideal que és *l’homo œconomicus*. I el territori real de *l’homo œconomicus* és la societat civil. Aquesta unió és la matèria amb la qual es fa l’ètica-biopolítica neoliberal.

El que uneix els subjectes en la societat civil, són els interessos econòmics, més ben dit, el que lliga els subjectes econòmics com a societat civil són els “interessos desinteressats”, són interessos egoistes en el desinterés per i del col·lectiu. Per això una de les característiques de la societat civil és el seu principi comunitari. L’egoisme competent, característica de l’empresari de si, estableix el llaç econòmic, és a dir, l’individualista aïllat paradoxalment existeix pel llaç econòmic que té amb uns altres. La societat civil és un egoisme comunitari que es val de la pedagogització de la vida, en forma de competència, projectes socials i capital humà.

Reflexions finals

En resum, el populisme articula una sèrie de principis ètics-biopolítics i mercantils, per això el narcotràfic, el crim o la corrupció poden perfectament funcionar sota la lògica i pràctiques populistes neoliberals, així com projectes socials que pretenen afavorir els pobres o els més desfavorits, també són polítiques del populisme neoliberal que permeten vincular diferents propòsits. Per exemple, construir un mur a la frontera entre un país i un altre, no necessàriament és en si mateix una acció política populista, el que la fa populista és la seua capacitat d’articulació amb altres demandes i pràctiques econòmiques i socials, com ara el racisme, la desocupació, la inseguretat, les drogues, etcètera, i tot això es connecta de manera directa amb el mercat. Un exemple més podria ser el del clientelisme polític, el qual no necessàriament és populista en si mateix, comprar vots, corrompre empresaris, manipular llauradors o donar privilegis a la classe mitjana, és populisme només quan s’associa a lluites contra la corrupció, a demandes de seguretat, a sol·licituds de major ocupació, a atenció de la salut, a favor d’una educació inclusiva, etcètera.

Però fins i tot el populisme pot produir imatges, conceptes i significats, davant de processos socials polítics i econòmics i plantejar-los com a contraris i antagònics. El populisme pot parlar en contra del neoliberalisme i ser perfectament neoliberal.

D'altra banda, la pedagogització de la vida neoliberal es pot entendre com a processos de subjectivació, aquests poden presentar-se en forma de competència econòmica, com a política social o com a capital humà. I tot això només és possible en la vida, individual i col·lectiva, dels subjectes. En aquest sentit, si s'accepta que el populisme és una tècnica de govern que permet al neoliberalisme regular les relacions entre individu i societat, la pregunta que sorgeix és com es presenta aqueix conjunt d'individus, en tant que poble, en el neoliberalisme? De manera més específica com és aqueix poble neoliberal que apareix en forma de població i societat civil? La competència que activa el monopoli, els projectes de política social i la teoria del capital humà són populistes si s'accepta que el poble és població i societat civil.

Una diferència entre població i societat civil és que la població és l'objectiu o blanc de l'exercici de poder que aplica el saber de l'economia política i instrumenta dispositius de seguretat, mentre que la societat civil és un camp de referència de la governamentalitat que inclou les regles jurídiques en les pràctiques econòmiques. En altres paraules, la governamentalitat està feta de tres elements que són seguretat-territori-població i la societat civil problematitza la relació entre regles jurídiques i pràctiques econòmiques, pot dir-se que la societat civil apareix com un problema de la relació entre seguretat, territori i població. Per exemple, en una manifestació on els individus d'una nació prenen la plaça pública, el conjunt d'individus són població en tant que habiten i coexisteixen en un territori, tots dos la població i el territori, estan protegits pel govern a través de dispositius de seguretat; i aqueix mateix conjunt d'individus és societat civil en tant que són subjectes econòmics vinculats a regles jurídiques. Així es té que la població és un component constitutiu de la governamentalitat i la societat civil és una referència d'aquesta. En altres paraules, el manteniment dels drets humans sembla ser una garantia de la societat civil tant com l'obligació de vacunar-se de la població. La vacuna assegura la salut de la població en un territori. I els drets humans posen en joc les relacions jurídiques dels individus com a societat civil. S'ha arribat a l'extrem on un xiquet pot demandar, com a part de la societat civil, els seus pares per haver nascut en contra de la seua voluntat. Pot convertir-se en una demanda jurídica el dret a un orgasme ple. Tot això pertany a la societat civil. Mentre que, com a població, els mateixos demandants per a demandar, han de tenir un registre de

població, de seguretat social, número bancari, etcètera. I tot això, pràctiques de la societat civil o de la població, són pràctiques de pedagogització, són processos de subjectivació.

Des del segle XIX hi ha els qui insisteixen que el fet econòmic determina els processos socials, polítics, culturals i jurídics de qualsevol societat, sens dubte aquesta ha sigut una forma de pedagogització. El que la història mostra és que això no és així. És veritat que hi ha una relació íntima entre les pràctiques econòmiques i les pràctiques polítiques. Hui les formes d'organització del mercat s'entrellacen de manera molt estreta amb el quefer polític, la qual cosa engendra formes de subjectivació, és a dir de pedagogització, que, associades a una llibertat econòmica amb totes les seues contradiccions, promouen formes de llibertat individual, mateixes que poden anar des de l'autisme alienador fins a maneres de lluita llibertàries. No es deixa de reconéixer que el mercat capitalista ha sigut històricament associat a formes d'explotació, corrupció, crims de tota índole i misèria, però també s'assumeix que el mercat i el consum són condicions inherents a la vida mateix, i que l'experiència de formes històriques diferents de mercat (socialistes, col·lectivistes o cooperativistes) no ha eliminat tots els mals abans descrits.

Sens dubte, parlar de les coses com hagueren de ser, pensar-les com ens agradaria que forren, condueix a considerar el món des d'un principi ètic i polític al qual no pot renunciar-se, no obstant això, quan el que és desitjable s'imposa arbitràriament sobre els arguments, la crítica i el desig són cancel·lats.

Referències bibliogràfiques

Foucault, M, (2012) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*, Madrid: Biblioteca nueva, Siglo XXI.

_____ (2011) *La verdad y las formas ajurídicas*, Barcelona, Gedisa.

_____ (2014) *Seguridad, territorio y población*, México, FCE.

_____ (2016) *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, FCE.

Jiménez, M. (2019) “Violencia y Biopolítica. Una lectura del informe mundial sobre violencia y salud” en Jiménez M. y Valle A. (editores) (2019) *Sociología y Biopolítica*, México, UNAM-Juan Pablos.

Laclau, E. (2005) *La razón populista*, Buenos Aires, FCE.

Notes

[1] És important dir que tant la governamentalitat com el neoliberalisme són formes de biopolítica, són maneres de controlar la vida biològica de les poblacions, també pot dir-se que tot neoliberalisme és una forma de governamentalitat però no tota governamentalitat és neoliberal. Quan es parla de populisme neoliberal es refereix tant al seu caràcter biopolític com de governamentalitat.

Necropolítica – a pedagogia cotidiana do governo Bolsonaro no Brasil

João dos Reis Silva Júnior

Breno Blundi

Everton Fargoni

No filme *Blade Runner*(1982) dirigido por Ridley Scott é imageticamente denso o início da película num cenário futurista da Los Angeles no ano 2019, tendo ao fundo, como uma personagem fundamental, a trilha sonora de Vangelis. Apesar do impacto emocional causado por esse início cinematográfico que arrebata um ser humano sensível, chama a atenção outra personagem igualmente intensa da obra: o modo de vida ali produzido pelo diretor. Há transeuntes aparentemente ausentes do que se passa a sua volta, trajando figurinos ecléticos ou sincréticos, mas que indicam uma unidade de grupos, podendo-se até inferir que são membros de tribos urbanas diferenciadas. Trata-se de uma cidade noturna, preta, repleta de diferentes luzes néons e chuva intensa, induzindo-nos a muitos significados e signos, que nos atrapalham a compreensão da organização urbana e social e os processos de reprodução social naquele momento histórico produzido pela ficção. Ficamos estáticos diante de tanta heterogeneidade, fragmentação e uma beleza artificial perfeita, provavelmente o que nos impede alcançar a compreensão imediata dos fenômenos que vemos, por meio do estabelecimento dos nexos existentes entre eles no momento de uma prática social no cotidiano. Apenas admiramos perplexos a ausência aparente da dimensão humana, e, por conseguinte, da racionalidade dos processos cotidianos de reprodução social.

Intrigados, passamos a observar o *modus vivendi* daqueles que ali parecem sobreviver. A construção que fazemos no âmbito de nossa consciência, que já sofreu o impacto do filme, resulta de nossa observação e percepção das cenas. Os nexos estabelecidos por esta via tornam-se construção mecânica limitada pela aparência e pelo imediato, pois, observamos os seres humanos tão somente no que fazem para conseguirem o que desejam para sobreviver naquele contexto, num presente eternizado. A cena é bela e aterradora, pois seres humanos como nós ignoram os semelhantes à sua volta e parecem adaptados ao ambiente. Em meio à barbárie são individualistas, violentos céticos e impassíveis diante do que se lhes apresenta.

Procurando encontrar algum sentido no que nos choca e compreender esses seres e suas relações num nível mais profundo, verifica-se que os processos de reprodução social das formas de sobrevivência daqueles seres sociais são permeados quase que exclusivamente pela utilidade comezinha. O critério que orienta e preside suas práticas, no imediato, é a utilidade para sua sobrevivência. Num primeiro momento é difícil apreender o que, de maneira mediada, as preside. Em acréscimo, suas práticas assim realizadas numa superficialidade extensiva cria uma pedagogia que formam os seres humanos voltados para si em detrimento do que os une, sua genericidade.

A prática social vista na cotidianidade dos seres humanos numa metrópole como São Paulo, Lisboa, Barcelona ou Londres apresenta as mesmas características anteriormente indicadas por meio da ficção. A heterogeneidade, a fragmentação, a impossibilidade do estabelecimento de nexos entre os fenômenos que estão presentes em nossas práticas cotidianas e a necessidade de dar respostas imediatas às demandas postas pela objetividade social nos impedem de assumir como critério de nossas ações a verdade histórica. Em lugar dela colocamos a verdade pragmática. Os sujeitos tendem, assim, a reproduzir somente as relações sociais de dominação ao se apropriarem da objetividade social e ao objetivarem suas metas estabelecidas momentaneamente. Portanto, para podermos compreender o objeto de nosso texto, faz-se necessário primeiro, compreender teoricamente a categoria do cotidiano, a diferença entre vida cotidiana e vida não-cotidiana, suas características e as respostas dos indivíduos, bem como a prática social pautada na cotidianidade, para isso, apoiamo-nos em Lukács (1966; 1967; 1979).

Portanto, para podermos compreender o objeto do texto, faz-se necessário primeiro, compreender teoricamente a diferença entre vida cotidiana e vida não-cotidiana, bem como a relação da categoria da cotidianidade e a prática social dos indivíduos.

Cotidiano, não-cotidiano e a prática social

O cotidiano como uma categoria de análise da sociedade e dos fenômenos que a fundamenta, não foi desenvolvido por Marx em suas obras e, tão pouco pelo marxismo vulgar. No entanto, alguns filósofos como Lukács (1855-1971), Agnes Heller (1929), Karel Kosik (1926-2003) e Henri Lefebvre (1901-1991), apoiados em uma tendência ontológico-marxista se propuseram a desenvolver teorias de análises a partir da cotidianidade. Desse modo, embasamo-nos nos escritos de

Lukács (1966; 1979; 1994) para definir, rapidamente, o conceito de vida cotidiana, não-cotidiana e a relação dessas categorias com a prática social dos indivíduos com objetivo de compreender a pedagogia do cotidiano.

A sociedade moderna firmou-se a partir da razão, desse modo, o conhecimento científico é reconhecido como um saber válido, colocando em segundo plano, o saber cotidiano. Para Lukács (1966), o conhecimento científico pouco se preocupava em compreender o desenvolvimento e a fundamentação do pensamento cotidiano, bem como os seus fenômenos, consolidando dessa forma, uma epistemologia cotidiana burguesa de produção de ciência, principalmente quando remete questões ligadas à produção do conhecimento, omitindo-se em analisar a vida cotidiana a partir dela mesma e de suas contradições. Assim, ao despreocupar-se com o saber e as formas de agir do cotidiano, a epistemologia burguesa averbou uma separação entre: saber cotidiano e saber científico.

Contudo, “não há homem sem vida cotidiana” (LUKÁCS, 1979, p. 24), consequentemente:

Tanto mais quanto que o trabalho, como fonte permanente do desenvolvimento da ciência (terreno constantemente enriquecido por ele) alcança provavelmente na vida cotidiana o grau de objetivação supremo da cotidianidade [...] nisto pode ver-se claramente [...] que [...] os problemas que se colocam na ciência nascem direta ou mediatamente da vida cotidiana, e esta se enriquece constantemente com a aplicação dos resultados e os métodos elaborados pela ciência (LUKÁCS, 1966, p.43-45).

Com vistas a isso, é impossível analisar a relação entre os fenômenos sociais e sua essência sem levar em conta o seu desenvolvimento na vida cotidiana, isto é, a produção do conhecimento científico está intimamente ligado às demandas da cotidianidade, mesmo que a compreensão e objetivação teórica dos fenômenos observados não sejam, instantaneamente, assimilado pelo homem da vida cotidiana.

O cotidiano, segundo Lukács (1994), é definido como uma zona de mediação concreta entre demandas sociais, necessidades ideológicas e pressões externas, ou seja, teleologias em geral e suas causalidades impostas pelo modo de vida dos homens, isto é, pelo modo de ser e tornar-se social condicionados pela sociabilidade

humana, por sua vez, pelo modo de produção vigente. Desse modo, “somente através da mediação de uma tal esfera podem ser cientificamente compreendidas as interrelações e interações entre o mundo econômico-social e a vida humana” (p. 9), por isso a necessidade da acepção, por parte da ciência, da cotidianidade.

A definição da vida cotidiana pode ser complementada como uma primeira mirada não espontânea da realidade social, isto é, não espontânea pelo fato de sua fundamentação fenomênica se satisfazer as necessidades buscando o útil para cada um, desconsiderando o gênero humano. Por sua vez, impedindo-os que ultrapassem o primeiro nível de abstração e concebam o real constitutivo dos fenômenos. Ou seja, em poucas palavras, a cotidianidade tem em si uma pedagogia do cotidiano está predominantemente plasmada no cotidiano e define-se por um processo de alienação do indivíduo social às demandas produtivas, políticas, econômicas e ideológicas da sociedade que ele está inserido.

Lukács não define teoricamente o conceito de vida não-cotidiana, mas, a partir da leitura de sua teoria acerca da cotidianidade podemos inferir uma concepção. A vida não-cotidiana, desenvolve-se a partir de objetivações direcionadas ao gênero humano por meio da consciência humana crítica. Entretanto, a consciência por si só não garante o processo de superação da cotidianidade, por isso Lukács (1966; 1979; 1994) enfatiza a necessidade de desenvolvimento de conhecimento científico a partir da vida cotidiana, afinal, a partir dela o homem pode apropriar-se dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, visando o desenvolvimento de uma consciência crítica e plena ao gênero humano, possibilitando, deste modo, a sua inserção em uma vida não-cotidiana [1].

Podemos então definir como *não-cotidiano* a esfera social em que é possível desenvolver uma consciência crítica a partir de análises e reflexões de fenômenos por meio da ciência, arte, política, moral e filosofia, ou seja, o desenvolvimento de uma consciência que observa a sociedade sobre o prisma de um olhar não abstrato e sensível as coisas, isto é, capaz de perceber o **fato em vez de fenômeno** .

O conceito de vida cotidiana é, contrariamente fluida, fragmentada e heterogênea e exige resposta imediata do ser humano que procura dar tais respostas a estas demandas, sem a crítica devida. Quando analisamos a sociedade com base na teoria da cotidianidade, a totalidade das relações sociais pode ser percebida a existência da não cotidianidade. Isso nos permite apreender que a totalidade não é um todo estruturado e ideal, mas é a própria história que se movimenta por meio das práticas sociais dos seres humanos. A totalidade é um movimento produzido

pelas prática cotidiana ou não-cotidiana. À frente Lukács afirma que a história não é teleológica, mas é a síntese de cada prática social em movimento. Assim, é possível afirmar que somente se apreende a totalidade, quando analisamos a pedagogia do cotidiana plasmada nas práticas às práticas sociais. Esta é única maneira de perceber a totalidade. Na verdade, a totalidade na cotidianidade pode ser compreendida a partir das necessidades dos indivíduos *ensimesmados*. A totalidade, nesse sentido, floresce de maneira contraditória e centralizada à cada indivíduo. Contraditória por fundamentar as práticas sociais e centralizada por ser constituída a partir das necessidades inerentes ao *ensimesmamento* de indivíduos. A totalidade leva em consideração todos os fenômenos da vida cotidiana: a sociabilidade, o modo de produção e o modo de vida dos homens; no entanto, a força motriz de sua constituição está ancorada nas necessidades dos indivíduos, centralizada e mediada pela relação existente entre: vida cotidiana e gênero humano.

Nessa perspectiva, a cotidianidade na prática social, pode ser analisada como um constituinte da prática social para além como algo concreto que se amalgama à toda prática social constituindo uma pedagogia do cotidiano e os conflitos daí recorrente.

A Pedagogia do Cotidiano pode ser caracterizada pela ação do Estado que se impõe sobre o indivíduo (muito visível nos autoritarismos). No capitalismo a pedagogia do cotidiano está na origem de seu processo civilizatório. Finalmente existe a contradição que consiste em que o ser humano é parte de um gênero, mas não percebe, vivendo na esfera alienada do cotidiano, daí decorre a contradição de existir com a alma cindida “sou *versus* estou”. Núcleo da pedagogia do cotidiano.

Constata-se com isso, que os indivíduos sociais estão expostos à cotidianidade e vivendo tal contradição ontológica. Afinal, da mesma forma que o capitalismo detém de múltiplos mecanismos de opressão e controle, a cotidianidade, como um instrumento social de dominação da reflexão e percepção dos indivíduos acerca da essência da realidade, também se constitui por um complexo fenômeno composto por múltiplas sínteses que engendra a realidade perceptível aos olhos abstratos de indivíduos sociais.

A pedagogia da vida cotidiana fundamenta nossa prática social em qualquer esfera da vida humana. Ela está intrínseca em todas as nossas relações sociais, seja com outros indivíduos, no trabalho ou a partir da reflexão de fenômenos sociais que nos aliena. Assim, o estranhamento às necessidades humanas ou ao modo de produção

do gênero humano, é ancorado, a partir da cotidianidade, em obstáculos sociais que nos impedem de realizar atividades em conformidade com todas as potencialidades humanas.

A vida cotidiana coloca em interrompe todas as possibilidades de emancipação do gênero humano quando desenvolve, a partir de seus múltiplos mecanismos de inserção e controle, indivíduos alienados e ensimesmados buscando, orientado pela pedagogia do cotidiano, a dar respostas às suas próprias necessidades nunca de forma mediada com o gênero humano.

Um dos mecanismos que assegura a continuidade da vida cotidiana na contemporaneidade, é a política e o modo de acumulação do capital. Com vistas a isso, nos propomos analisar no próximo tópico, a partir da ótica da cotidianidade e de suas múltiplas sínteses, a necropolítica bolsonarista e o regime de acumulação que há nos dias de hoje, isto é, o crescimento econômico com base no endividamento social.

Reformas do Aparelho do Estado e a Pedagogia do Cotidiano

Na década de 1990 quando se discutia a Reforma do Aparelho do Estado no Brasil, nossa aproximação teórica da reforma se fazia no contexto econômico mundial. A crise e a reestruturação do Estado e das políticas sociais em geral não são fenômenos exclusivos do Brasil, nem apenas de países do Terceiro Mundo ou da América Latina, mas uma realidade presente e comum à maioria dos países de todas as dimensões, graus de desenvolvimento e latitudes. Trata-se de fenômenos que acompanham as transformações da base econômica dos diferentes países, a começar pelos chamado Primeiro Mundo, e especialmente da Europa Ocidental, onde o trânsito do Fordismo para um novo regime de acumulação e a crise do Estado do Bem-Estar Social se fazem sentir antes e com maior intensidade do que nos demais países desde as décadas de 1960 e 1970 e especialmente no de 1980.

Desde o início do governo de Fernando Henrique Cardoso, o MARE vem capitaneando a Reforma do Aparelho do Estado. Para tanto implementa um amplo programa de ações cujas justificativas são detalhadamente apresentadas pelo Ministro Bresser Pereira, em livros recentemente publicados (1996), (1998) e BRESSER PEREIRA, L. C. et al. (1998).

Ao Ministro, a reforma do Estado impõe-se a partir da década de 1990 e isto em decorrência do processo de globalização, que teria reduzido a autonomia dos

Estados na formulação e implemento de políticas, assim como a partir do que chama de crise do Estado que se teria iniciado nos anos 70 e assumido plena definição nos anos 80. No Brasil a crise seria caudatária da grande crise econômica, que culmina no fenômeno da hiperinflação, quando, então, a reforma do Estado ter-se-ia tornado uma exigência imperiosa.

A reforma do Estado, entretanto, só se tornou um tema central no Brasil em 1995, após a eleição e a posse de Fernando Henrique Cardoso. Nesse ano, ficou claro para a sociedade brasileira que essa reforma se torna condição, de um lado, da consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro e, de outro, da existência no país de um serviço público que iniciava, então, sua autofagia. Orientado pelas duas linhas acima mencionadas. O resultado das discussões, que não mudou a proposta da reforma pode se resumir na no documento do então ministro da Reforma do Estado e da Administração Pública.

A proposta de reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado. (…) Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A idéia é transformá-los, voluntariamente, em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público. (BRESSER PEREIRA, 1996: 286, ênfase nossa)

Estas distinções conduzem ao significado último da reforma do aparelho do Estado:

(1) tornar a administração pública mais flexível e eficiente; (2) reduzir seu custo; (3) garantir ao serviço público, particularmente aos serviços sociais do Estado, melhor qualidade; e (4) levar o servidor público a ser mais valorizado pela sociedade ao mesmo tempo que ele valorize mais seu próprio trabalho, executando-o com mais motivação (BRESSER PEREIRA, 1995: 8). Esta proposta vigente até os dias atuais estabelecia a base de ordenamento jurídico cuja racionalidade consiste em reduzir ao máximo a esfera pública, reduzindo os direitos do cidadão e do trabalhador, de um lado. De outro abrir um imenso mercado de serviços para o capital financeiro

explorar. Os direitos tornaram-se mercadorias. Esta racionalidade acompanhou todos os presidentes de Fernando Henrique Cardoso, Lula, Dilma Rousseff, acentua-se com Temer (terceirização irrestrita e o fim da Consolidação das leis do Trabalho), o ápice de processo de espoliação dos cidadãos estaria por vir com Bolsonaro com as reforma previdenciária, ameaças de privatização das universidades públicas, buscando a reforma tributária, fiscal e administrativa.

Necropolítica – a pedagogia cotidiana de Bolsonaro

No processo liderado por Dilma e Temer uma força política renasceu e ganhou visibilidade por meio dos holofotes televisivos e das redes sociais, nutrindo-se da indignação coletiva contra a decadência econômica do país e do "nostálgico" tempo de opressão, repressão e morte do regime militar. Jair Messias Bolsonaro foi do desejo de uma década confusa para fruto de dois anos sem notáveis lideranças políticas ou de renovação. Como efeito, a nova onda conservadora ou nova direita, apresentou fortes sinais de retomada de presença na política e esfera pública logo no início da década de 2020, em marchas tímidas pela volta da ditadura militar ou em "atos cívicos" pró-Bolsonaro com participação de neonazistas.

Fortalecidos pela crise das esquerdas populistas, especialmente pelos equívocos dos governos do Partido dos Trabalhadores e, do avanço populista de direita no mundo todo, tendo como principal inspiração a eleição presidencial norte-americana de 2016, grupos conservadores se reorganizaram durante e após o processo de impeachment de Dilma Rousseff fazendo o Brasil experimentar um dos seus maiores dramas políticos e sociais. A anomia política (uma nova pedagogia do cotidiano) instaurada no dia a dia da sociedade brasileira rapidamente desidratou as conciliações dos governos petistas. A população passou a exigir um novo establishment político, mas em vez de pautar-se em ideias e exemplos, buscou outra vez no imaginário popular "heróis" ou "salvadores da pátria", reforçando o movimento que se desencadeou no Bolsonarismo. De forma mais consistente Adorno (1948) advoga que A personalidade autoritária: a de que o autoritarismo mantém relações profundas com o "clima cultural geral" das sociedades erigidas sob a forma capitalista de produção, de modo que sua manifestação extrema no horror nazista na Alemanha não deveria ser considerada um evento isolado, mas uma possibilidade latente em outras sociedades e em outros contextos políticos." Isto é o autoritarismo encontra-se na origem do processo civilizatório do capitalismo. A personalidade autoritária do processo civilizatório de um país ´periférico aflorou com em outros eventos do século XX.

O Bolsonarismo tem matriz de fora da sociedade, pois não pertence a ela e revive atributos de ideologias políticas como o fascismo e nazismo para dominação das massas e uma nova subjetividade do cidadão. As características do Bolsonarismo amalgamam-se com aspectos específicos do fascismo clássico em vários âmbitos e sentidos. Numa breve retomada histórica, entendemos que o fascismo é uma ideologia política originária na Itália após a primeira guerra mundial, habilitada pelo ditador Benito Mussolini. O medo do mito universal "comunismo" fez com que nascesse o fascismo na sociedade italiana como solução contra uma possível revolução comunista no país. No fascismo não há lugar para igualdade, visa a meritocracia e o estado exerce autoridade total sobre a população. No fascismo não há democracia, pois ela é exaurida da conjuntura social.

A ideologia fascista se espalhou para outros países, o maior exemplo na história mundial está no nazismo alemão de Hitler, mas também teve representação em países como Portugal e na Espanha. Considera-se fascismo como acontecimento histórico o regime de Mussolini, mas o fascismo como corrente ideológica e política foi e está viva podendo ser observada em governos que não se dizem fascistas, mas que adotam algumas ou todas as mesmas práticas.

A conceituação de Bolsonarismo detém as peculiaridades do fascismo europeu e mantém relação orgânica com os neoliberais brasileiros, porém num país de capitalismo periférico. Compreender as categorias do movimento implicou considerar relação de dependência entre o Brasil e as nações do centro econômico mundial. Apresentamos aqui as categorias do Bolsonarismo que não saíram somente de teorias, mas, sobretudo, de nosso esforço em ler a realidade por meio das diferentes mídias no Brasil e alhures. O esforço foi maior no momento da decisão da escolha das mais relevantes. No texto a seguir, recorremos às notas de rodapé para mostrarmos o que nos orientou, além das leituras de teorias sobre o Totalitarismo e sobre o Autoritarismo, para produzir um complexo categorial do Bolsonarismo. Alerto o leitor que as notas de rodapé são tão relevantes quanto o texto. Elas mostram os elemento da pedagogia cotidiana durante o governo Bolsonaro.

Idolatria às tradições: os fascistas são obcecados pela ideia de que verdades universais foram reveladas pelos povos das antiguidades e da idade média e que eles são os únicos que entenderam a complexidade da vida humana. Cultuam tradições antigas, usando das ideias e seus símbolos criando suas próprias interpretações sem base epistemológica. Cultuam o negacionismo. Isso pode ser observado como traço do Bolsonarismo nas marcantes presenças de apoiadores do

presidente em manifestações, ao utilizarem símbolos inspirados no nazismo ou no uso da bandeira da monarquia brasileira remetendo ao desejo da volta do regime político monárquico que se encerrou em 1889 com a Proclamação da República Brasileira. Os governos fascistas fazem isso para criar a narrativa de que são os verdadeiros herdeiros dessas tradições e que este deve ser o destino de suas nações. Em acréscimo, vale destacar que para os neoliberais o bolsonarismo tornou-se território fértil para finalizar as reformas estruturais e consolidar o crescimento econômico com base no endividamento social.

Reacionarismo: os fascistas veneram culturas do passado abominando pensamentos modernos ou como no Bolsonarismo, possuem antipatia com pensadores e concepções progressistas. Filósofos, antropólogos, sociólogos e todos outros críticos (principalmente intelectuais produtores de conhecimento nas universidades brasileiras) são considerados no Bolsonarismo o mesmo que os iluministas foram (e são) para os fascistas: os subversivos da sociedade. Pois no iluminismo defendia-se a liberdade ideológica, o estado laico e o pensamento científico. Por isso, os bolsonaristas reacionários são contra qualquer tipo de mudança social. Um clássico exemplo se encontra na Espanha fascista do General Franco onde a pluralidade religiosa foi proibida e o catolicismo tornando-se a religião oficial do estado espanhol. Vale destacar que, para a consolidação de qualquer regime totalitário, o irracionalismo é o melhor caminho para moldar a subjetividade dos cidadãos.

Anti-intelectualismo : da mesma forma que fascistas não são adeptos do conhecimento científico, no Bolsonarismo existe aversão ao pensamento aprofundado ou de reflexão. Existe uma pedagogia estratégia, exercício de controle e ideias na cúpula dos políticos bolsonaristas para dominação de massas, mas o Bolsonarismo em prática, absorvido pelo eleitor, na forma de agir, está na ação rápida por violência física ou verbal. A maioria das decisões fascistas é tomada por instintos e não por estudos ou pesquisa. No fascismo ideológico, considera-se como “fraqueza” o planejamento científico. A repulsa ao mundo intelectual é típica do fascismo e do Bolsonarismo, como pode ser observado no ininterrupto ataque dos bolsonaristas às universidades públicas que veremos à frente mais detalhadamente. Contudo, isso não procede para os neoliberais que estão abraçados com o presidente, nem para a elite das Forças Armadas.

Autoritarismo e prepotência : é considerado como inimigo do governo todo e qualquer que se opõe a ele, principalmente quando há manifestos públicos críticos. Característica comum do fascismo e de outros regimes ditatoriais, as pessoas que

se opunham ao governo eram perseguidas. Nos tempos atuais, para mascarar a forma autoritária, artistas e outros intelectuais, como os acadêmicos, são acuados pela polícia e por milícias digitais compactuadas com o governo a fim de pulverizar a fala da oposição. Para os fascistas e nazistas, quem pensa diferente rompe com a "unidade" do governo e é mais que um mero inimigo, é considerado traidor da pátria e deve ser suprimido para que sirva de exemplo para os outros. Razão do fascismo italiano e muito visto no Bolsonarismo prático nos atos do eleitorado de Bolsonaro: crer, obedecer e combater. Novamente, aqui, interessa o irracionalismo.

Aversão à pluralidade: um dos modos operantes mais comuns do fascismo é o trato e tato dos fascistas com o povo por meio do medo do diferente. Verifica-se esta característica no Bolsonarismo na forma de agir do governo e no comportamento de seus apoiadores pelo menosprezo de minorias ou na relativização do machismo cotidiano. Entende-se como desprezo ao dissemelhante nos falares, por exemplo, do próprio presidente Jair Bolsonaro, conforme declarou em "tom de brincadeira" que fuzilaria "petralhada" no Acre ou encontro na Paraíba em fevereiro de 2017 ao dizer "Deus acima de tudo. Não tem essa historinha de Estado laico não. O Estado é cristão e a minoria que for contra que se mude. As minorias têm que se curvar para as maiorias".

Pacto com as elites (burguesia e neoliberais): o discurso fascista nutre-se da frustração da classe média, enquanto no Bolsonarismo, essa atinge todas as classes sociais, porém intensifica ainda mais o poder societal nas mãos da burguesia neoliberal. A crise econômica brasileira, conforme delineada anteriormente, fez com que as pessoas da burguesia se sentissem abandonadas pelo governo e ameaçadas por quem compõe as classes "abaixo". É daí que se retoma o medo do mito universal de uma "revolução comunista" no Brasil e seus "privilégios" ameaçados. Na Alemanha Nazista, Adolf Hitler, por exemplo, deu o máximo de benefícios para grandes latifundiários, empresários e banqueiros. Os governos de ideologia fascista prometem vantagens para a classe média, porém quem recebe as benfeitorias é a burguesia. Por isso que no âmbito político bolsonarista brasileiro o elitismo faz-se muito presente, seja pela indicação de empresários ou intermediadores do mercado financeiro em funções do governo ou pela adesão ideológica ao governo. Um forte abraço dialético entre fascistas e neoliberais.

Nacionalismo Servil : polo propulsor do fascismo, o nacionalismo é a forma fanática da concepção da história, valores e cultura de um país como soberania acima de outras nações. Porém, no Bolsonarismo ocorre o nacionalismo às avessas, se considera ultranacional, usa muito as cores da nação – o verde e amarelo – mas

adota discursos, exemplos e idolatra outros modelos pátrios, tendo nos Estados Unidos seu objeto de vislumbre. Repete-se assim como na propaganda nazista, o intento do governo para seu povo adotar o "forte orgulho nacional". No âmbito econômico é exatamente o objetivo não só dos Estados Unidos, mas de todos os países do centro econômico mundial.

Necropolítica e necro -estado: na ideologia fascista e no Bolsonarismo os discursos são ambíguos e sempre carregados de muito ódio, mas são precisos porque fazem a população sentir-se ameaçada no mesmo tempo que se vendem como soluções contra o inimigo dela. Inimigo criado pela própria narrativa fascista. Na história, muitos foram os discursos de figuras públicas, como Mussolini e Hitler, ao pregarem a "ameaça comunista", fato verbalizado pelo líder nazista na luta contra o "marxismo". Bolsonaro repete aos quatro ventos a teoria de que há, no Brasil, um plano comunista para destruir a nação e discorda incessantemente de órgãos e pessoas públicas como a Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas (ONU) entre outras instituições científicas que alertam sobre os problemas sociais, ambientais e educacionais do Brasil, além de tratar com desdém a vida humana ao dizer em plena pandemia da COVID-19 que a doença é "uma gripezinha" ou quando perguntado foi sobre as mortes respondendo: "E daí!". Mais uma vez aparece o negacionismo como um eixo central do Bolsonarismo.

Militarismo e "milicianismo": base da força autoritária fascista e predominância na governança. Em seu governo, Bolsonaro tem mais militares no primeiro escalão do que no governo do general Castelo Branco (1964-1967), que inaugurou o regime militar no golpe de 1964. Há o "milicianismo" como prática.

Fortalecidos pela crise das esquerdas populistas, especialmente pelos equívocos dos governos do Partido dos Trabalhadores e, do avanço populista de direita no mundo todo, tendo como principal inspiração a eleição presidencial norte-americana de 2016, grupos conservadores se reorganizaram durante e após o processo de impeachment de Dilma Rousseff fazendo o Brasil experimentar um dos seus maiores dramas políticos e sociais. A anomia política (uma nova pedagogia do cotidiano) instaurada no dia a dia da sociedade brasileira rapidamente desidratou as conciliações dos governos petistas. A população passou a exigir um novo *establishment* político, mas em vez de pautar-se em ideias e exemplos, buscou outra vez no imaginário popular "heróis" ou "salvadores da pátria", reforçando o movimento que se desencadeou no Bolsonarismo. De forma mais consistente Adorno (1948) advoga que A personalidade autoritária: a de que o autoritarismo

mantém relações profundas com o “clima cultural geral” das sociedades erigidas sob a forma capitalista de produção, de modo que sua manifestação extrema no horror nazista na Alemanha não deveria ser considerada um evento isolado, mas uma possibilidade latente em outras sociedades e em outros contextos políticos.” Isto é o autoritarismo encontra-se na origem do processo civilizatório do capitalismo. A personalidade autoritária do processo civilizatório de um país ´periférico aflorou como em outros eventos do século XX.

O Bolsonarismo tem matriz de fora da sociedade, pois não pertence a ela e revive atributos de ideologias políticas como o fascismo e nazismo para dominação das massas e uma nova subjetividade do cidadão. A subjetividade é forjada pela pedagogia cotidiana do Bolsonarismo. As características do Bolsonarismo amalgamam-se com aspectos específicos do fascismo clássico em vários âmbitos e sentidos. Numa breve retomada histórica, entendemos que o fascismo é uma ideologia política originária na Itália após a primeira guerra mundial, habilitada pelo ditador Benito Mussolini. O medo do mito universal “comunismo” fez com que nascesse o fascismo na sociedade italiana como solução contra uma possível revolução comunista no país. No fascismo não há lugar para igualdade, visa a meritocracia e o estado exerce autoridade total sobre a população. No fascismo não há democracia, pois ela é exaurida da conjuntura social.

A ideologia fascista se espalhou para outros países, o maior exemplo na história mundial está no nazismo alemão de Hitler, mas também teve representação em países como Portugal e na Espanha. Considera-se fascismo como acontecimento histórico o regime de Mussolini, mas o fascismo como corrente ideológica e política foi e está viva podendo ser observada em governos que não se dizem fascistas, mas que adotam algumas ou todas as mesmas práticas, fortalecendo a pedagogia cotidiana bolsonarismo. Desta forma, embora traga aspectos do fascismo, no Brasil, há um autoritarismo específico, daí a razão de nominarmos como *Bolsonarismo.*

A conceituação de Bolsonarismo detém as peculiaridades do fascismo europeu e mantém relação orgânica com os neoliberais brasileiros, porém num país de capitalismo periférico. Compreender as categorias do movimento implicou considerar relação de dependência entre o Brasil e as nações do centro econômico mundial. Apresentamos aqui as categorias do Bolsonarismo que não saíram somente de teorias, mas, sobretudo, de nosso esforço em ler a realidade por meio das diferentes mídias no Brasil e alhures. O esforço foi maior no momento da decisão da escolha das mais relevantes. No texto a seguir, recorremos às notas de rodapé para mostrarmos o que nos orientou, além das leituras de teorias sobre o

Totalitarismo e sobre o *Autoritarismo,* para produzir um complexo categorial do Bolsonarismo.

Idolatria às tradições : os fascistas são obcecados pela ideia de que verdades universais foram reveladas pelos povos das antiguidades e da idade média e que eles são os únicos que entenderam a complexidade da vida humana. Cultuam tradições antigas, usando das ideias e seus símbolos criando suas próprias interpretações sem base epistemológica. Cultuam o negacionismo. Isso pode ser observado como traço do Bolsonarismo nas marcantes presenças de apoiadores do presidente em manifestações, ao utilizarem símbolos inspirados no nazismo [2] ou no uso da bandeira [3] da monarquia brasileira remetendo ao desejo da volta do regime político monárquico que se encerrou em 1889 com a Proclamação da República Brasileira. Os governos fascistas fazem isso para criar a narrativa de que são os verdadeiros herdeiros dessas tradições e que este deve ser o destino de suas nações. Em acréscimo, vale destacar que para os neoliberais o bolsonarismo tornou-se território fértil para finalizar as reformas estruturais e consolidar o crescimento *econômico com base no endividamento social.*

Reacionarismo : os fascistas veneram culturas do passado abominando pensamentos modernos ou como no Bolsonarismo, possuem antipatia com pensadores e concepções progressistas. Filósofos, antropólogos, sociólogos e todos outros críticos (principalmente intelectuais produtores de conhecimento nas universidades brasileiras) são considerados no Bolsonarismo o mesmo que os iluministas foram (e são) para os fascistas: os subversivos da sociedade. Pois no iluminismo defendia-se a liberdade ideológica, o estado laico e o pensamento científico. Por isso, os bolsonaristas reacionários são contra qualquer tipo de mudança [4] social. Um clássico exemplo se encontra na Espanha fascista do General Franco onde a pluralidade religiosa foi proibida e o catolicismo tornando-se a religião oficial do estado espanhol. Vale destacar que, para a consolidação de qualquer regime totalitário, o irracionalismo é o melhor caminho para moldar a subjetividade dos cidadãos.

Anti-intelectualismo : da mesma forma que fascistas não são adeptos do conhecimento científico, no Bolsonarismo existe aversão ao pensamento aprofundado ou de reflexão. Existe estratégia, exercício de controle e ideias na cúpula dos políticos bolsonaristas para dominação de massas, mas o Bolsonarismo em prática, absorvido pelo eleitor, na forma de agir, está na ação rápida por violência física ou verbal. A maioria das decisões fascistas é tomada por instintos e não por estudos ou pesquisa. No fascismo ideológico, considera-se como “fraqueza”

o planejamento científico. A repulsa ao mundo intelectual é típica do fascismo e do Bolsonarismo, como pode ser observado no ininterrupto ataque [5] dos bolsonaristas às universidades públicas que veremos à frente mais detalhadamente. Contudo, isso não procede para os neoliberais que estão abraçados com o presidente, nem para a elite das Forças Armadas.

Aversão à pluralidade : um dos modos operantes mais comuns do fascismo é o trato e tato dos fascistas com o povo por meio do medo do diferente. Verifica-se esta característica no Bolsonarismo na forma de agir do governo e no comportamento de seus apoiadores pelo menosprezo de minorias ou na relativização do machismo cotidiano. Entende-se como desprezo ao dissemelhante nos falares, por exemplo, do próprio presidente Jair Bolsonaro, conforme declarou em "tom de brincadeira" que fuzilaria [6] "petralhada" no Acre ou encontro [7] na Paraíba em fevereiro de 2017 ao dizer "*Deus acima de tudo. Não tem essa historinha de Estado laico não. O Estado é cristão e a minoria que for contra que se mude. As minorias têm que se curvar para as maiorias*".

Pacto com as elites (fascistas e neoliberais) : o discurso fascista nutre-se da frustração da classe média, enquanto no Bolsonarismo, essa atinge todas as classes sociais, porém intensifica ainda mais o poder societal nas mãos da burguesia neoliberal. A crise econômica brasileira, conforme delineada anteriormente, fez com que as pessoas da burguesia se sentissem abandonadas pelo governo e ameaçadas por quem compõe as classes "abaixo". É daí que se retoma o medo do mito universal de uma "revolução comunista" no Brasil e seus "privilégios" ameaçados. Na Alemanha Nazista, Adolf Hitler, por exemplo, deu o máximo de benefícios para grandes latifundiários, empresários e banqueiros. Os governos de ideologia fascista prometem [8] vantagens para a classe média, porém quem recebe as benfeitorias é a burguesia. Por isso que no âmbito político bolsonarista brasileiro o elitismo faz-se muito presente, seja pela indicação de empresários ou intermediadores do mercado financeiro em funções do governo ou pela adesão ideológica ao governo. Um forte abraço dialético entre fascistas e neoliberais.

Nacionalismo Servil : polo propulsor do fascismo, o nacionalismo é a forma fanática da concepção da história, valores e cultura de um país como soberania acima de outras nações. Porém, no Bolsonarismo ocorre o nacionalismo às avessas, se considera ultranacional, usa muito as cores da nação – o verde e amarelo – mas adota discursos, exemplos e idolatra outros modelos pátrios, tendo nos Estados Unidos seu objeto [9] de vislumbre. Repete-se assim como na propaganda nazista, o intento do governo para seu povo adotar o "forte orgulho nacional". No âmbito

econômico é exatamente o objetivo não só dos Estados Unidos, mas de todos os países do centro econômico mundial.

Necropolítica e necro -estado : na ideologia fascista e no Bolsonarismo os discursos são ambíguos e sempre carregados de muito ódio, mas são precisos porque fazem a população sentir-se ameaçada no mesmo tempo que se vendem como soluções contra o inimigo dela. Inimigo criado pela própria narrativa fascista e neoliberal. Na história, muitos foram os discursos de figuras públicas, como Mussolini e Hitler, ao pregarem a "ameaça comunista", fato verbalizado pelo líder nazista na luta contra o "marxismo". Bolsonaro repete aos quatro ventos a teoria de que há, no Brasil, um plano comunista para destruir a nação e discorda incessantemente de órgãos e pessoas públicas como a Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas (ONU) entre outras instituições científicas que alertam [10] sobre os problemas sociais, ambientais e educacionais do Brasil, além de tratar com desdém a vida humana ao dizer em plena pandemia da COVID-19 que a doença é "*uma gripezinha*" ou quando perguntado foi sobre as mortes respondendo: "*E daí*!". Mais uma vez aparece o negacionismo como um eixo central do Bolsonarismo.

Belicosidade : o Bolsonarismo é influenciado pelo fascismo na perene ideia de busca pelo inimigo e confrontos. Sem "uma ameaça" o fascismo não existe, logo o Bolsonarismo também não. Isso porque o Bolsonarismo vem de fora e se põe contra a sociedade. Essa forma ideológica também é uma forma política, porque deixa à deriva vidas humanas devido ao teor bélico no modelo de governo. É desse segmento que aparece a obsessão por armamentismo e militarismo, típico do franquismo, o "Fascismo Espanhol" que obrigou crianças a usarem uniformes militares e no caso da *juventude hitlerista*, fato emblematicamente abordado pelo premiado filme *Jojo Rabbit* de Taika Waititi (2019) . No Brasil [11], com o triunfo de Jair Bolsonaro nas eleições, o armamentismo faz-se presente por meio de medidas [12] que flexibilizam a posse e porte de armas e nos simbólicos gestos do presidente e seus seguidores com "arminhas" nas mãos.

Militarismo e "milicianismo" : base da força autoritária fascista e predominância na governança. Em seu governo, Bolsonaro tem mais militares no primeiro escalão do que no governo do general Castelo Branco (1964-1967), que inaugurou o regime militar no golpe de 1964. Há o "milicianismo" como prática [13]. Tática de movimentos autoritários e intimidatórios com desprezo pelas instituições democráticas (mesmo pronunciando garanti-la) e aparelhamento social via força paramilitar. Utiliza o ufanismo dos apoiadores para expandir o neototalitarismo

contra quem se opõe combinado com a cultura política ultraliberal – amálgama do DNA bolsonarista com a cartilha econômica de Paulo Guedes.

Intolerância e Preconceitos (machismo, racismo, homofobia e xenofobia): os fascistas se orgulham de serem machistas, homofóbicos e xenófobos. Na história se proclamam como homens de bem na figura de "homem trabalhador" e "homem de família", enquanto o papel das mulheres na sociedade é de mera reprodutora. Os fascistas são contrários a qualquer forma de orientação sexual que não seja a heterossexual e afirmam que tal anormalidade vai contra o modelo de "bons costumes" da família tradicional. Na época da Alemanha nazista, aproximadamente cem mil homens foram presos por serem considerados homossexuais, sendo executadas em torno de 60% dessas vidas em razão de suas orientações sexuais. As estereotipias advindas do Bolsonarismo contêm os quatro elementos e estão totalmente presentes no cotidiano brasileiro. O machismo como desprezo às mulheres é fato diário e observado nas falas do próprio presidente. Por exemplo, na entrevista [14] ao jornal gaúcho Zero Hora em 2015, Bolsonaro disse que mulheres são problemas para empresas porque engravidam e geram despesas aos contratantes por usarem a licença-maternidade. A homofobia está explícita em toda sociedade brasileira, sendo o Brasil o líder [15] mundial de assassinatos de transexuais e tendo no Bolsonarismo a representação máxima da verbalização [16] da incapacidade de amar um filho gay. Enquanto, na mesma esfera social o racismo está representado pela indiferença com vidas negras, tendo como fato [17] a fala de Bolsonaro em abril de 2017 ao expressar que "*o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas".*

Propaganda : se o nacionalismo é o carro chefe do fascismo, no Bolsonarismo eleva-se a forma de diálogo nacional para o escárnio cotidiano. Nota-se esse elemento pelas forças das ideias e nas emblemáticas campanhas digitais, fonte maior no cotidiano alienador por meio de notícias falsas e no caricato uso das redes sociais com políticos [18] de convergência usando charges e montagens digitais para difamação de adversários, enquanto seus eleitores acreditam e compartilhar injúrias.

Notas Finais

A pedagogia do cotidiano no capitalismo é a objetivação de muitos fatores, porém sua origem encontra-se no início do processo civilizatório deste modo de produção. Portanto, ela tem um traço estrutural deste modo de produção. E o regime político é elástico. A democracia, diante da concentração de patrimônio e renda mundiais, se

enfraquece, bem como o Estado de Direito.

Tal pedagogia do cotidiano, na condição de totalização no Brasil se plasma na atividade humana no cotidiano, aí ela se torna concreta, e tende a formar seres humanos que negam tudo o que é ciência, dando origem ao anti-intelectualismo e promovem um ataque à ciência e às universidades. Sua base é o conhecimento do senso comum do cotidiano. Agem orientados pelo senso comum e o folclore e outras lendas urbanas e, não pela razão. Em razão disso a ciência e as universidades públicas estão sob ataque. O método desta loucura é tal que o presidente se expôs tanto dizendo que tudo não passava de *uma gripezinha*, (referindo-se à pandemia. Quando redigo este texto ele está internado com porque foi afetado pelo COVID-19.

A pedagogia cotidiana do Bolsonarismo traz um fato novo. Em razão da crise econômica mundial que vem desde 2008, tal movimento abraça os neoliberais e produz uma série de direitos humanos por meio das reformas na busca de reduzir ao máximo a esfera pública e abrir um espaço amplo para o capital financeiro. Há um abraço dialético entre o passado e o presente no pacto entre fascistas e neoliberais que não se largam. A Terceirização Irrestrita, o fim da Consolidação das Leis do Trabalho, a Reforma de Previdência, as futuras reformas tributária, fiscal e política tenderão a fazer todos os cidadãos que entrarem no escasso mercado de trabalho brasileiro devedores de longas dívidas, que tampouco sabem se vão usufruir ou morre antes. No Brasil, hoje, a pedagogia do cotidiano é necropolítica. Triste fim.

Referências

LUKÁCS, G. La peculiaridade de lo estetico. In: LUKÁCS, G. **Estetica I.** Ediciones Grijalbo, Barcelona – México, DF, 1966. pp. 33-81.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social:** os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister. In: GOETHE. **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister.** São Paulo: Ensaio, 1994.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Growth Based on Social Debt, Neoconservatism and the Work os the Researcher in Recent History of Brazil.** Open Access Library Journal, v. 06, p. 1-30, 2019.

SILVA JÚNIOR, J. R. **The new Brazilian University – a busca por resultados comercializáveis :** para quem ? 1 ed. UNESP/Marília, RET: Projeto Editoria Práxis, 2017, v. 1. 285p.

SILVA JÚNIOR, J. R.; CARVALHO, C.P. F **. Pesquisa, pós-graduação e conhecimento-mercadoria aplicadas no Brasil.** Revista EccoS – Ver. Cient., São Paulo, n. 44, p. 23-42, set/dez. 2017.

Notas

[1] Faz-se necessário ressaltar que a inserção do homem à vida não-cotidiana não significa que ele não faça mais parte da cotidianidade. A vida não-cotidiana é, na realidade, um pequeno vislumbre da essência real do fenômeno que foi superado naquele momento. A cotidianidade é intrínseca às práticas sociais do gênero humano, nesse sentido, superá-la em todas as suas determinações em uma sociedade capitalista é humanamente impossível.

[2] Bandeira inspirada no nazismo é exibida em manifestação pró-Bolsonaro. Congresso em Foco. 16 out. 2018. Disponível em: https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/bandeira-inspirada-no-nazismo-e-exibida-em-manifestacao-pro-bolsonaro/ Acesso em: 20 jun. 2020.

[3] Bandeira da monarquia foi estendida ato pela Lava Jato. Exame, 01 jul. 2019. Disponível em: https://exame.com/brasil/bandeira-da-monarquia-e-retirada-durante-ato-pela-lava-jato-em-sorocaba/ Acesso em: 21 jun. 2020.

[4] Com o colapso do lulismo, não há dinâmica política convencional remanescente no Brasil. O “Bolsonarismo” surgiu em seu lugar, mas durante o período de transição o que aparece é uma política paralela baseada na religião. Evangélicos e a ascensão da extrema-direita no Brasil. PINEZI, A. K. M. Le Monde Diplomatique Brasil, 13 maio 2019. Disponível em: https://diplomatique.org.br/evangelicos-e-a-ascensao-da-extrema-direita-no-brasil/

Acesso em: 20 jun. 2020.

[5] Para o núcleo intelectual do Bolsonarismo, e (por mais que a expressão soe estranha) ele existe, a disputa que antecede o embate político se dá invariavelmente na esfera cultural. as origens intelectuais do ataque bolsonarista às universidades públicas. TRIGUEIRO, G. Revista Época. 20 maio 2019. Disponível em: https://epoca.globo.com/as-origens-intelectuais-do-ataque-bolsonarista-as-universidades-publicas-artigo-23676332 Acesso em: 19 jun. 2020.

[6] Campanha confirma vídeo em que Bolsonaro fala em ‘fuzilar petralhada do Acre’. Jornal Extra, 03 set. 2018. Disponível em: https://extra.globo.com/noticias/brasil/campanha-confirma-video-em-que-bolsonaro-fala-em-fuzilar-petralhada-do-acre-foi-brincadeira-23033904.html Acesso em: 19 jun. 2020.

[7] Bolsonaro defende intolerância e faz apologia ao crime em visita à Paraíba. Jornal da Paraíba, 09 fev. 2017. Disponível em: http://blogs.jornaldaparaiba.com.br/suetoni/2017/02/09/bolsonaro-defende-intolerancia-e-faz-apologia-ao-crime-em-visita-a-paraiba/ Acesso em: 20 jun. 2020.

[8] O presidente atravessou a pé a Praça dos Três Poderes, acompanhado dos empresários e dos ministros da Economia, Paulo Guedes, da Casa Civil, Walter Braga Netto, e da Secretaria de Governo, Luiz Eduardo Ramos, além de alguns parlamentares. Bolsonaro leva ministros e empresários para pressionar STF a acabar com o isolamento. MURAKAWA, F; MARTINS, L; OTTA, L. A. Revista Valor Econômico. 07 mai. 2020. Disponível em: https://valor.globo.com/politica/noticia/2020/05/07/bolsonaro-leva-empresarios-ao-stf-com-guedes-e-militares.ghtml Acesso em: 21 jun. 2020.

[9] Bolsonaro diz ‘I love you ’ para Trump, que desdenha: ‘Bom te ver de novo’. Jornal O Dia. 25 set. 2019. Disponível em: https://istoe.com.br/bolsonaro-diz-i-love-you-para-trump-que-desdenha-bom-te-ver-de-novo/ Acesso em: 19 jun. 2020.

[10] Bolsonaro critica mensagem do Papa Francisco em favor da Amazônia. UOL, 14 fev. 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/ansa/2020/02/14/bolsonaro-critica-mensagem-do-papa-em-favor-da-amazonia.htm Acesso em: 20 jun. 2020.

[11] O avanço silencioso das escolas militares na rede particular de ensino. MOTA, C. V. UOL Educação, 14 jun. 2020. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2020/06/14/o-avanco-silencioso-das-escolas-militares-na-rede-particular-de-ensino.htm Acesso em: 25 jun. 2020.

[12] Bolsonaro promete a apoiadores mais medidas de flexibilização de armas. GULLINO, D. O Globo, 04 jun. 2020. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-promete-apoiadores-mais-medidas-de-flexibilizacao-de-armas-24462130 Acesso em: 21 jun. 2020.

[13] O avanço silencioso das escolas militares na rede particular de ensino. MOTA, C. V. UOL Educação, 14 jun. 2020. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2020/06/14/o-avanco-silencioso-das-escolas-militares-na-rede-particular-de-ensino.htm Acesso em: 25 jun. 2020.

[14] Jair Bolsonaro diz que mulher deve ganhar salário menor porque engravida. LIMA, V. Revista Crescer, 23 fev. 2015. Disponível em: https://revistacrescer.globo.com/Familia/Maes-e-Trabalho/noticia/2015/02/jair-bolsonaro-diz-que-mulher-deve-ganhar-salario-menor-porque-engravida.html Acesso em: 21 jun. 2020.

[15] Brasil é o país mais violento para travestis e transexuais no mundo. OLIVEIRA, L. O Povo, 27 jan. 2020. Disponível em: https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2020/01/27/brasil-e–o-pais-mais-violento-para-travestis-e-transexuais-no-mundo–revela-estudo.html Acesso em: 19 jun. 2020.

[16] O que Bolsonaro já disse de fato sobre mulheres, negros e gays. EL País Brasil, 07 out. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/06/politica/1538859277_033603.html Acesso em: 13 jun. 2020.

[17] Bolsonaro: “Quilombola não serve nem para procriar”. Congresso em Foco, UOL, 05 abr. 2017. Disponível em: https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/ Acesso em: 13 jun. 2020.

[18] Embaixada da China rebate Weintraub sobre coronavírus : “Cunho racista”. LUCIZANO, E. UOL, 06 abr. 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/04/06/embaixada-da-china-

weintraub-coronavirus.htm Acesso em: 28 maio 2020.

Necropolítica : la racionalidad de la pedagogía cotidiana del gobierno Bolsonaro en Brasil

João dos Reis Silva Júnior [1]

Breno Alves dos Santos Blundi [2]

Everton Henrique Eleutério Fargoni [3]

¿Utopía o distopía cotidiana?

En el filme *Blade Runner*(1982), dirigido por Ridley Scott y denso en imágenes, la película se inicia en un escenario futurista de Los Ángeles en el año 2019, con el fondo, como un personaje fundamental, de la banda sonora de *Vangelis*. A pesar del impacto emocional que causa este inicio cinematográfico, que arrebata a un ser humano sensible, llama la atención otro personaje por igual intenso de la obra: el modo de vida que allí reproduce el director. Existen transeúntes en apariencia ausentes de lo que ocurre a su alrededor, que visten modelos de ropa eclécticos o sincréticos (*cyberpunks*) [4], pero que señalan una unidad de grupos. Hasta se puede inferir que son miembros de diferentes tribus urbanas. Estamos en una ciudad nocturna, oscura, repleta de diferentes luces de neón y bajo una lluvia intensa, que nos induce a muchos significados y signos que son un obstáculo para la comprensión de la organización urbana y social y de los procesos de reproducción social en aquel momento histórico que produce la ficción. Nos quedamos estáticos frente a tanta heterogeneidad, fragmentación y a una belleza artificial perfecta, que es probable que nos impida alcanzar la comprensión inmediata de los fenómenos que vemos, por la comprensión de los nexos existentes entre ellos en el momento de una práctica social cotidiana. Solo admiramos, perplejos, la ausencia aparente de la dimensión humana y, por consiguiente, de la racionalidad de los procesos cotidianos de reproducción social.

Intrigados, pasamos a observar el *modus vivendi* de aquellos que allí parecen sobrevivir. La construcción que hacemos, en el ámbito de nuestra conciencia, que ya sufrió el impacto del filme, resulta de nuestra observación y percepción de las escenas. Los nexos establecidos por esta vía se convierten en una construcción mecánica limitada por la apariencia y por lo inmediato, pues solos observamos a los seres humanos en lo que hacen para conseguir lo que desean para sobrevivir en aquel contexto, en un presente eternizado. La escena es bella y aterradora, pues

seres humanos como nosotros ignoran a los semejantes a su alrededor y parecen adaptados al ambiente. En medio de la barbarie, son individualistas, violentos, escépticos e impasibles frente a lo que se les presenta.

Al intentar encontrarle algún sentido a lo que nos causa impacto, que nos haga comprender a esos seres y sus relaciones en un nivel más profundo, se comprueba que los procesos de reproducción social de las formas de sobrevivir de aquellos seres sociales se encuentran permeados, casi con exclusividad, por la simple utilidad. El criterio que orienta y preside sus prácticas, en lo inmediato, es su utilidad para la supervivencia. En un primer momento es difícil aprehender que es lo que, de manera mediada, los preside. Además, sus prácticas realizadas de esta manera, en una superficialidad extensiva, crea una pedagogía que forma a los seres humanos vueltos hacia sí, en detrimento de lo que los une, su carácter genérico.

La práctica social que vemos en la cotidianidad de los seres humanos en metrópolis como San Pablo, Lisboa, Tokio, Barcelona o Londres presenta las mismas características que antes se indicaron por medio de la ficción. La heterogeneidad, la fragmentación, la imposibilidad de establecer nexos entre los fenómenos que se encuentran presentes en nuestras prácticas cotidianas y la necesidad de dar respuestas inmediatas a las demandas que plantea la objetividad social nos impiden asumir como criterio de nuestras acciones a la verdad histórica. En su lugar colocamos a la verdad pragmática. Los sujetos tienden, de esta manera, a reproducir tan solo a las relaciones sociales de dominación que se apropian de la objetividad social y objetivan las metas que se establecen momentáneamente.

Para poder comprender al objeto de nuestro texto se hace necesario primero comprender en forma teórica a la categoría de lo cotidiano, la diferencia entre vida cotidiana y vida no cotidiana, sus características y las respuestas de los individuos, así como a la práctica social pautada por la cotidianidad; para esto, nos apoyamos en Lukács (1966; 1967; 1979). Señalamos también que las notas de este texto expanden en forma considerable el debate que aquí se plantea, pues esta producción dialoga con otras publicaciones de los autores de este artículo.

Cotidiano, no cotidiano y la práctica social

El cotidiano como una categoría de análisis de la sociedad y de los fenómenos que la fundamentan no fue desarrollado por Marx en sus obras, ni tampoco por el marxismo corriente. Sin embargo, algunos filósofos como Lukács (1855-1971), Agnes Heller (1929-2019), Karel Kosík (1926-2003) y Henri Lefebvre (1901-1991),

sustentados en una tendencia ontológico-marxista, se propusieron desarrollar teorías de análisis a partir de la cotidianidad. De esta manera, nos basamos en los escritos de Lukács (1966; 1979; 1994) para definir rápidamente el concepto de vida cotidiana, no cotidiana y la relación de estas categorías con la práctica social de los individuos, con el objetivo de comprender la pedagogía de lo cotidiano.

La sociedad moderna se afirmó a partir de la razón, y el conocimiento científico se reconoce como un saber válido, que deja en segundo plano al saber cotidiano. Para Lukács (1966), el conocimiento científico poco se preocupaba por comprender el desarrollo y la fundamentación del pensamiento cotidiano, así como sus fenómenos, consolidando de esa manera [5] una epistemología cotidiana burguesa de la producción de la ciencia, en especial cuando remite a cuestiones ligadas a la producción del conocimiento, omitiendo analizar a la vida cotidiana a partir de sí misma y de sus contradicciones. De este modo, al despreocuparse por el saber y las formas de actuar de lo cotidiano, la epistemología burguesa marcó una separación entre el saber cotidiano y el saber científico. Sin embargo, “no existe hombre sin vida cotidiana” (LUKÁCS, 1979, p. 24), por lo tanto:

Tanto más cuanto que el trabajo, como fuente permanente del desarrollo de la ciencia (terreno enriquecido por ella en forma constante) alcanza probablemente en la vida cotidiana el grado de objetivación supremo de la cotidianidad [...] en esto se puede ver claramente [...] que [...] los problemas que se le plantean a la ciencia nacen directa o indirectamente de la vida cotidiana, y esta se enriquece constantemente con la aplicación de los resultados y de los métodos elaborados por la ciencia (LUKÁCS, 1966, p.43-45).

Teniendo en cuenta esto, es imposible analizar la relación entre los fenómenos sociales y su esencia sin considerar su desarrollo en la vida cotidiana, es decir, la producción del conocimiento científico está ligada íntimamente a las demandas de la cotidianidad, aunque la comprensión y la objetivación teórica de los fenómenos observados no sean asimilados de inmediato por el hombre en la vida cotidiana.

Lo cotidiano, de acuerdo con Lukács (1994), se define como una zona de mediación concreta entre las demandas sociales, las necesidades ideológicas y las presiones externas, o sea, teleologías en general y sus causalidades impuestas por el modo de vida de los hombres, es decir, por el modo de ser y volverse social, condicionados por la sociabilidad humana y, a su vez, por el modo de producción

vigente. De esta manera, “tan solo a través de la mediación de tal esfera se pueden comprender en forma científica las interrelaciones e interacciones entre el mundo económico-social y la vida humana” (p. 9), de aquí la necesidad de la aceptación de la cotidianidad por parte de la ciencia [6].

La definición de la vida cotidiana se puede considerar como una primera mirada no espontánea a la realidad social; es decir, no espontánea por el hecho de que su fundamentación fenoménica sea satisfacer las necesidades buscando lo útil para cada uno, sin considerar al género humano. Al mismo tiempo, nos impide superar el primer nivel de abstracción y concebir la real constitución de los fenómenos. Es decir; la cotidianidad encierra en sí una pedagogía de lo cotidiano, porque está plasmada en forma predominante en lo cotidiano y se define por un proceso de alienación del individuo social a las demandas productivas, políticas, económicas e ideológicas de la sociedad en las que está inserto.

Lukács no define en forma teórica el concepto de vida no cotidiana, pero, a partir de la lectura de su teoría acerca de la cotidianidad podemos inferir una concepción. La vida no cotidiana se desarrolla a partir de objetivaciones dirigidas al género humano por medio de la conciencia humana crítica. Mientras tanto, la conciencia por sí sola no garantiza el proceso de superación de la cotidianidad, por eso Lukács (1966; 1979; 1994) enfatiza la necesidad de desarrollar el conocimiento científico a partir de la vida cotidiana. Por fin, a partir de ella el hombre puede apropiarse de los conocimientos científicos históricamente producidos, buscando el desarrollo de una conciencia crítica y plena del género humano, que haga posible, de este modo, su inserción en una vida no cotidiana [NT1]. [7].

Podemos, entonces, definir como *no cotidiana* a la esfera social en que es posible desarrollar una conciencia crítica a partir de análisis y reflexiones acerca de fenómenos por medio de la ciencia, el arte, la moral y la filosofía; es decir, el desenvolver una conciencia que observa a la sociedad desde una mirada no abstracta y sensible de las cosas, que sea capaz de percibir **el hecho en vez del fenómeno.**

En su concepto, la vida cotidiana es, por el contrario, fluida, fragmentada y heterogénea y exige la respuesta inmediata del ser humano, que busca darle respuestas a estas demandas sin la crítica debida. Cuando analizamos a la sociedad basados en la teoría de la cotidianidad, la totalidad de las relaciones sociales puede ser percibida desde la existencia de la no cotidianidad. Esto nos permite aprehender que la totalidad no es un todo estructurado e ideal, sino que es la

propia historia que se moviliza por medio de las prácticas sociales de los seres humanos. La totalidad es un movimiento producido por las prácticas cotidianas o no cotidianas. En adelante, Lukács afirma que la historia no es teleológica, sino que es la síntesis de cada práctica social en movimiento. De este modo, es posible afirmar que solo se comprende la totalidad cuando analizamos la pedagogía de lo cotidiano organizada en las prácticas sociales. Ésta es la única manera de percibir la totalidad. En verdad, la totalidad en la cotidianidad puede ser comprendida a partir de las necesidades de los individuos *ensimismados.* La totalidad, en este sentido, florece de manera contradictoria y centralizada en cada individuo. Contradictoria por fundamentar las prácticas sociales y centralizada por estar constituida a partir de las necesidades inherentes al *ensimismamiento* de los individuos. La totalidad toma en cuenta todos los fenómenos de la vida cotidiana: la sociabilidad, el modo de producción y el modo de vida de los hombres; no obstante, la fuerza motriz de su constitución está afirmada en las necesidades de los individuos, centralizada y mediada por la relación existente entre la vida cotidiana y el género humano.

En esta perspectiva, la cotidianidad en la práctica social puede ser analizada como un constituyente de la práctica social y además como algo concreto que se amalgama con toda práctica social y constituye una pedagogía de lo cotidiano y de los conflictos que surgen de allí. La pedagogía de lo cotidiano puede ser caracterizada por la acción del Estado que se impone sobre el individuo (lo que es muy visible en los autoritarismos). En el capitalismo, la pedagogía de lo cotidiano está en el origen de su proceso civilizatorio. Finalmente, existe una contradicción que se fundamenta en que el ser humano es parte de un género, pero no lo percibe al vivir en la esfera alienada de lo cotidiano; de aquí surge la contradicción de existir con el alma dividida en el “soy *versus* estoy”. Núcleo de la pedagogía de lo cotidiano.

Con esto se comprueba que los individuos sociales están expuestos a la cotidianidad y viven esta contradicción ontológica. Por fin, de la misma manera que el capitalismo detenta múltiples mecanismos de opresión y control, la cotidianidad, como un instrumento social de dominación de la reflexión y de la percepción de los individuos acerca de la esencia de la realidad, se constituye también por un fenómeno complejo compuesto por múltiples síntesis que engendra la realidad perceptible a los ojos abstractos de los individuos sociales. Como ejemplo [8], se puede observar lo que dice Marx (2010, p. 80) en relación al “fetichismo” por el consumo a causa de la súper valorización “del mundo de las cosas”.

Reflexionamos ¿por qué lo queremos si no necesitamos tenerlo?

La pedagogía de la vida cotidiana fundamenta nuestra práctica social en cualquier esfera de la vida humana. Ella está intrínseca en todas nuestras relaciones sociales, sea con otros individuos, en el trabajo, o a partir de la reflexión acerca de los fenómenos sociales que nos aliena. De este modo, el extrañamiento a las necesidades humanas o al modo de producción del género humano se sustenta, a partir de la cotidianidad, en los obstáculos sociales que nos impiden realizar las actividades de conformidad con todas las potencialidades humanas.

La vida cotidiana interrumpe todas las posibilidades de emancipación del género humano cuando produce, a partir de sus múltiples mecanismos de inserción y de control, individuos alienados y ensimismados que buscan, orientados por la pedagogía del cotidiano, dar respuestas a sus propias necesidades, nunca de forma mediada con el género humano.

Uno de los mecanismos que garantiza la continuidad de la vida cotidiana en la contemporaneidad es la política y el modo de acumulación del capital. En relación con esto, en el próximo punto nos proponemos analizar, a partir de la óptica de la cotidianidad y de sus múltiples síntesis, la necropolítica bolsonarista y el régimen de acumulación que existe en estos días, es decir, el crecimiento económico basado en el endeudamiento social.

Reformas en el aparato del estado y la pedagogía del cotidiano brasileño

En la década de 1990, cuando se discutía la reforma del aparato del estado en el Brasil, hacíamos nuestra aproximación teórica de la reforma en el contexto económico mundial. La crisis y la reestructuración del estado y de las políticas sociales en general no son fenómenos exclusivos de Brasil, ni son solo de los países del tercer mundo o de América Latina, sino una realidad presente y común en la mayoría de los países de todas las dimensiones, grados de desarrollo y ubicación [9]. Se trata de fenómenos que acompañan a las transformaciones de la base económica de los distintos países, comenzando por los del llamado primer mundo, en especial en Europa Occidental, donde el tránsito del fordismo hacia un nuevo régimen de acumulación y la crisis del Estado de Bienestar Social se hicieron sentir antes y con mayor intensidad que en los demás países, a partir de las décadas de 1960 y 1970, y en especial la de 1980.

Desde el comienzo del gobierno de Fernando Henrique Cardoso, el Ministerio de la Administración Federal y Reforma del Estado, MARE, venía capitaneando la reforma

del aparato del estado. Con este propósito implementó un amplio programa de acciones cuya justificación fue presentada con detalle por el ex ministro Bresser - Pereira, en sus obras de (1996), (1998) y BRESSER PEREIRA, L. C. *et al.*(1998).

Para el ministro, la reforma del estado se imponía a partir de la década de 1990 a causa del proceso de globalización, que habría reducido la autonomía de los estados en la formulación e implementación de las políticas, así como por lo que denomina la crisis del estado, que se habría iniciado en los años 70 y asumido su plena definición en los años 80. En Brasil, la crisis sería consecuencia de la gran crisis económica que culminaría en el fenómeno de la hiperinflación, a partir de lo cual la reforma del estado se habría convertido en una exigencia imperiosa.

La reforma del estado, entretanto, sólo se convirtió en un tema central en Brasil en 1995, después de la elección y la asunción por parte de Fernando Henrique Cardoso. En ese año, le quedó claro a la sociedad brasileña que esa reforma se convertía en la condición, por una parte, de la consolidación del ajuste fiscal del estado brasileño y, por otro lado, de la existencia en el país de un servicio público que iniciaba entonces el proceso de devorarse a sí mismo, orientado por las dos líneas mencionadas. El resultado de las discusiones, que no hizo cambiar la propuesta de reforma, se puede resumir en el documento del entonces ministro de la Reforma del Estado y de la Administración Pública.

La propuesta de reforma del aparato del estado parte de la existencia de cuatro sectores dentro del estado: (1) el núcleo estratégico del estado, (2) las actividades exclusivas del estado, (3) los servicios no exclusivos o competitivos, y (4) la producción de bienes y servicios para el mercado. En el estado nacional, los servicios no exclusivos del estado más relevantes son las universidades, las escuelas técnicas, los centros de investigación, los hospitales y los museos. La reforma propuesta es la de transformarlos en un tipo especial de entidad no estatal, las organizaciones sociales. La idea es transformarlos, en forma voluntaria, en “organizaciones sociales”, es decir, en entidades que celebren un contrato de gestión con el Poder Ejecutivo y que cuenten con la autorización del parlamento para participar del presupuesto público (BRESSER PEREIRA, 1996: 286, énfasis nuestro)

Estas distinciones conducen al significado último de la reforma del aparato del estado: (1) hacer que la administración pública sea más flexible y eficiente; (2)

reducir su costo; (3) garantizarle al servicio público, en particular a los servicios sociales del estado, una mejor calidad; y (4) conducir a que el servidor público sea más valorizado por la sociedad al mismo tiempo que él valorice más su propio trabajo, llevándolo a cabo con más motivación (BRASIL, 1995). Esta propuesta, vigente hasta la actualidad, establecía la base del ordenamiento jurídico cuya racionalidad consiste en reducir al máximo a la esfera pública, restringiendo, por un lado, los derechos del trabajador y abriendo, por el otro, un inmenso mercado de servicios para que pueda ser explotado por el capital financiero. Los derechos se convirtieron en mercaderías. Esta racionalidad acompañó a todos los presidentes: Fernando Henrique Cardoso, Lula, Dilma Rousseff, y se acentúa con Temer (tercerización irrestricta y el fin de la Consolidación de las leyes del Trabajo). La cumbre del proceso de expoliación de los ciudadanos estaría llegando con Bolsonaro, con la reforma previsional, la amenaza de privatización de las universidades públicas y la búsqueda de las reformas tributaria, fiscal y administrativa.

La necropolítica en la pedagogía cotidiana del “Bolsonarismo”

El populismo de extrema derecha que predomina en la actualidad en el Brasil después de las elecciones de 2018 está ligado y se comporta en forma sincrónica con otros gobiernos populistas también de extrema derecha [10] en otros continentes. Este estilo de política y de conducción social es el punto central de la transición del servilismo brasileño hacia el régimen de predominio financiero. En este sentido, la necropolítica bolsonarista se resume en dos tipos de dirección que se amalgaman: el neoliberalismo (en su forma más avanzada) con el proto fascismo.

Para llegar a esta fase política, la nación brasileña soportó reformas y un golpe de estado. Todos reforzados por fuerzas políticas que se nutrieron de la indignación colectiva en contra de la decadencia económica del país. Jair Messias Bolsonaro, un improductivo diputado federal, surgió en la segunda década del siglo XXI para cumplir el deseo de la población en una época confusa y sin notables líderes políticos o de renovación. Alineado directamente en la nueva onda conservadora o nueva derecha (extrema derecha brasileña), que presentaba fuertes señales de recuperación de presencia en la política desde [11] 2011, por medio de “actos cívicos” pro Bolsonaro con la participación de neonazis.

Fortalecidos por la crisis de las izquierdas populistas brasileñas y por el avance de la extrema derecha en el planeta, grupos conservadores se reorganizaron durante y

después del proceso de destitución de Dilma Rousseff, provocando uno de los mayores dramas políticos y sociales de la historia de la nación. La anomia política (una nueva pedagogía de lo cotidiano) instaurada en el día a día de la sociedad brasileña deshizo con rapidez las conciliaciones de los gobiernos anteriores al de Bolsonaro.

Con la motivación de un sentimiento de renovación o de falsa revolución, gran parte de la población, en especial la clase media, exigía un nuevo *establishment* político; sin embargo, cedieron nuevamente ante la figura de un héroe o salvador de la patria, decisión que resultó en la consolidación y el apego al carácter autoritario [12] de Bolsonaro. El bolsonarismo encuentra su matriz fuera de la sociedad, pues no pertenece a ella y revive atributos de ideologías políticas como el fascismo y el nazismo para la dominación de las masas y una nueva subjetividad del ciudadano. Sus características se conjugan con elementos específicos del fascismo clásico [13].

Para conceptualizar al bolsonarismo rescatamos peculiaridades del fascismo europeo y lo combinamos a la relación orgánica con los neoliberales brasileños, tomando en cuenta la realidad del país, situado en el capitalismo periférico. Desarrollar esa categoría significó considerar la relación de dependencia entre Brasil y las naciones del centro económico mundial. Aquí presentamos a las categorías del bolsonarismo en diálogo directo con el texto [14] de Silva Júnior y Fargoni (2020) “*Bolsonarismo : a necropolítica brasileira como pacto dos fascistas com os neoliberais*”, desarrollado pensando en las teorías y en los hechos acerca del autoritarismo y el totalitarismo y, en especial, en un esfuerzo colectivo de lectura de la realidad por medio de múltiples miradas de Brasil y más allá. Le advertimos al lector que las notas finales son tan importantes como el texto, pues presentan los elementos de la pedagogía cotidiana durante el gobierno de Bolsonaro.

Idolatría a las tradiciones: [15] [16] los fascistas están obcecados por la idea de que las verdades universales les fueron reveladas por los pueblos de la antigüedad y de la edad media y que ellos son los únicos que entendieron la complejidad de la vida humana. Hacen un culto del negacionismo. Esto se puede observar como un signo distintivo del bolsonarismo en las llamativas presencias de partidarios del presidente en manifestaciones utilizando símbolos inspirados en el nazismo o en el uso de la bandera de la monarquía brasileña, que remite al deseo de volver al régimen monárquico que concluyó en 1889 con la proclamación de la república.

Reaccionarismo: [17] los fascistas veneran a las culturas del pasado y abominan

de pensamientos modernos o, como los bolsonaristas, sienten antipatía por pensadores y concepciones progresistas. Filósofos, antropólogos, sociólogos y cualquier otro crítico son considerados por los bolsonaristas lo mismo que fueran, y son, los iluministas para los fascistas: los subversivos de la sociedad. El iluminismo defendía la libertad ideológica, el estado laico y el pensamiento científico. Por eso, los bolsonaristas son reaccionarios ante cualquier tipo de cambio social.

Anti-intelectualismo: [18]de la misma manera que los fascistas no son adeptos al conocimiento científico, en el bolsonarismo existe aversión al pensamiento profundo y a la reflexión. Aunque tengan estrategias, ejercicio de control e ideas para la dominación de las masas en la cúpula de los políticos bolsonaristas, en la práctica, absorbidos por el elector, se inclinan en su forma de actuar por la acción rápida y la violencia física o verbal. La mayoría de las decisiones fascistas se toman por instintos y no por estudios o investigación. El rechazo al mundo intelectual es típico del fascismo y del bolsonarismo, como se puede observar en el ataque ininterrumpido de los bolsonaristas a las universidades públicas.

Autoritarismo e prepotencia: [19]se considera como un enemigo del gobierno a cualquiera que se le opone, en especial cuando se hacen manifestaciones públicas críticas. En la actualidad, para enmascarar la forma autoritaria, artistas y otros intelectuales o académicos son perseguidos por la policía o por milicias digitales combinadas con el gobierno a fin de pulverizar la palabra de la oposición. Para los fascistas y para los nazis, quien piensa diferente rompe la unidad del gobierno y, más que un mero enemigo, es considerado un traidor a la patria que debe ser suprimido para que le sirva de ejemplo a los otros. La lógica del fascismo italiano es muy visible en el bolsonarismo práctico en los actos del electorado de Bolsonaro: creer, obedecer y combatir. De nuevo, aquí interesa el irracionalismo.

Aversión a la pluralidad: [20] [21] uno de los modos de operar más comunes del fascismo en su relación con el pueblo es por medio del miedo al diferente. Se comprueba esta característica del bolsonarismo en la forma de actuar del gobierno y en el comportamiento de sus seguidores por el menosprecio a las minorías o en la relativización del machismo cotidiano. Se entiende el desprecio al diferente en las palabras, por ejemplo, del propio presidente Jair Bolsonaro, cuando en Acre declaró "en tono de broma" que fusilaría a la *"petralhada"*(integrantes del PT, un partido de oposición) o cuando en un encuentro en Paraíba, en febrero de 2017, dijo: *"Dios encima de todo. No existe esa historieta del Estado laico, no. El Estado es cristiano y la minoría que estuviera en contra que se mude. Las minorías tienen que inclinarse ante las mayorías"*

Pacto con las élites (burguesía y neoliberales): [22] el discurso fascista se nutre de la frustración de la clase media; con el bolsonarismo esta frustración alcanza a todas las clases sociales, aunque intensifica aún más el poder social en manos de la burguesía neoliberal. La crisis económica brasileña, tal como se delineara antes, hizo que los miembros de la burguesía se sintiesen abandonados por el gobierno y amenazados por los componentes de las clases consideradas más bajas. De esta manera se retoma el miedo del mito universal de una revolución comunista en Brasil con sus privilegios amenazados. En la Alemania nazi, por ejemplo, Adolf Hitler le dio los máximos beneficios a los grandes latifundistas, empresarios y banqueros. Los gobiernos de ideología fascista le prometen ventajas a la clase media, sin embargo, quien recibe los beneficios es la burguesía.

Nacionalismo servil : [23] polo propulsor del fascismo, es la forma fanática de concepción de la historia, valores y cultura de un país como predominante encima de otras naciones. Sin embargo, con el bolsonarismo se manifiesta un nacionalismo al revés. Se considera ultra nacional, usa mucho el verde y amarillo, los colores de la nación, pero adopta discursos y ejemplos e idolatra a otros modelos patrios, con los Estados Unidos como su horizonte soñado. Se repite así, como en la propaganda nazi, el intento del gobierno para que su pueblo adopte un fuerte orgullo nacional. En el ámbito económico su objetivo no es tan solo los Estados Unidos sino todos los países del centro económico mundial.

Necropolítica y necro-estado: [24] [25] [26] tanto en la ideología fascista como en el bolsonarismo, los discursos son ambiguos y siempre cargados de mucho odio, pero no son precisos, porque hacen que la población se sienta amenazada y, al mismo tiempo, se venden como soluciones contra sus enemigos, enemigos creados por la propia narrativa fascista. En la historia, fueron muchos los discursos de figuras públicas, como Mussolini y Hitler, que blandieron la “amenaza comunista”, como fuera verbalizado por el líder nazi en su lucha contra el “marxismo”. Bolsonaro repite a los cuatro vientos su teoría de que existe en el Brasil un plan comunista para destruir a la nación, y enfrenta sin cesar a órganos internacionales e instituciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), además de otras instituciones científicas que alertan acerca de los problemas sociales, ambientales y educativos de Brasil, además de tratar con desdén a la vida humana al decir, en plena pandemia de COVID-19, que la enfermedad es “una gripecita” o responder, cuando se le preguntó acerca de las muertes: “¡Y qué hay con eso! Una vez más, aparece el negacionismo como un eje central del bolsonarismo.

Belicosidad: [27] [28] el bolsonarismo tiene la influencia del fascismo en su idea perenne de la búsqueda del enemigo y de la confrontación. Sin una amenaza, no

existiría el fascismo, ni tampoco el bolsonarismo. Esto porque el bolsonarismo viene de afuera y se pone contra la sociedad. Esta forma ideológica es también una forma política, porque deja a la deriva a vidas humanas debido al tenor bélico del modelo de gobierno. De esa fracción es que proviene la obsesión por el armamentismo y el militarismo, típico del franquismo, el fascismo español, que obligara a los niños a usar uniformes militares. En el Brasil, con el triunfo de Jair Bolsonaro en las elecciones, el armamentismo se hizo presente por medio de medidas que flexibilizaron la posesión y el porte de armas, y en los simbólicos gestos del presidente y de sus seguidores, como si tuvieran armas en las manos.

Militarismo y "milicianismo": [29] la base de la fuerza autoritaria fascista es predominante en el gobierno. En su gobierno, Bolsonaro tiene más militares en los más altos puestos que en el gobierno del general Castelo Branco (1964-1967), que inauguró el régimen militar en el golpe de 1964. Existe el "milicianismo" como práctica. Táctica de movimientos autoritarios e intimidatorios con desprecio por las instituciones democráticas, aun proclamando garantizarlas, y alistamiento social por vía de la fuerza paramilitar. Usa la ufanía de sus partidarios para expandir un nuevo totalitarismo contra quien se opone, combinado con la cultura política ultra liberal, amalgama del DNA bolsonarista con la cartilla económica del Ministro de Economía, Paulo Guedes.

Meritocracia: [30] en la sociedad fascista, el pueblo es educado para competir entre sí desde muy joven, es decir, el fanatismo por la ideología se encuentra en todas las clases sociales y edades, pues la "patria" está por encima de la vida. La destructividad y el cinismo del bolsonarismo hacen de la meritocracia uno de los mayores pesos en la coyuntura desigual del país, pues critica el sistema de acciones afirmativas en favor de sectores postergados, como negros e indígenas, con intentos constantes de eliminarlas.

Intolerancia y preconceptos (machismo, racismo, homofobia y xenofobia): [31] [32] [33] [34] los fascistas se enorgullecen de ser machistas, homofóbicos y xenófobos. En la historia se proclaman como hombres de bien, en la figura del hombre trabajador y el hombre de familia, mientras el papel de las mujeres en la sociedad es el de la mera reproductora. Son contrarios a cualquier forma de orientación sexual que no sea heterosexual y afirman que cualquier otra es una anormalidad y va contra el modelo de buenas costumbres de la familia tradicional.

En la época de la Alemania nazi, alrededor de cien mil hombres fueron presos por ser considerados homosexuales, cerca de un 60% de esas personas fueron ejecutadas en razón de sus orientaciones sexuales. Los estereotipos provenientes del bolsonarismo contienen los cuatro elementos y se encuentran presentes por completo en el cotidiano brasileño. El machismo como desprecio a las mujeres es un hecho diario y se encuentra en los dichos del propio presidente. Por ejemplo, en una entrevista al periódico gaúcho [NT2] Zero Hora, en 2015, Bolsonaro dice que las mujeres son un problema para las empresas porque se embarazan y les generan gastos a sus contratantes al usar la licencia por maternidad. La homofobia está presente en toda la sociedad brasileña. Brasil es el líder mundial en asesinatos de transexuales y tiene en el bolsonarismo la representación máxima en la verbalización de la incapacidad de amar a un hijo gay. Mientras tanto, en la misma esfera social el racismo está representado por la indiferencia con las vidas negras, representado por las palabras de Bolsonaro en abril de 2017, cuando expresó que “el afrodescendiente más liviano allá [NT3] pesaba siete arrobas”.

Propaganda: [35] si el nacionalismo es la principal bandera del fascismo, en el bolsonarismo se eleva a la categoría de diálogo nacional para el escarnio cotidiano. Se nota este elemento por la fuerza de las ideas y en las emblemáticas campañas digitales, fuente mayor en el cotidiano alienante por medio de noticias falsas y en el caricato uso de las redes sociales por políticos partidarios usando historietas y montajes digitales para difamar a los adversarios, mientras sus electores creen en ellas y comparten injurias.

Consideraciones finales

La pedagogía del cotidiano en el capitalismo es la objetivación de muchos factores; sin embargo, su origen se encuentra en el comienzo del proceso civilizatorio de este modo de producción. Por lo tanto, ella tiene un rasgo estructural de este modo de producción. Y su régimen político es elástico. La democracia, frente a la concentración del patrimonio y de las rentas mundiales se debilita, y también el Estado de Derecho.

La pedagogía del cotidiano, en la condición de totalización en el Brasil, se plasma en la actividad humana en la vida cotidiana, allí ella se torna concreta y tiende a formar seres humanos que niegan todo lo que es ciencia, dando origen al anti intelectualismo y promoviendo un ataque a la ciencia y a las universidades. Su base es el conocimiento de sentido común cotidiano; actúan orientados por este sentido común, el folclore y otras leyendas urbanas y no por la razón. Por este motivo, la

ciencia y las universidades públicas están bajo ataque. El método de esta locura es tal que el presidente se expuso diciendo que se trataba de una *gripecita*, al referirse a la pandemia. Mientras redactamos este texto, él está internado, contaminado por COVID-19, al mismo tiempo que Brasil se aproxima al sombrío número de setenta mil muertes [36].

La pedagogía cotidiana del bolsonarismo trae también un hecho nuevo. En razón de la crisis económica mundial que comienza en 2008, este movimiento abraza a los neoliberales y produce una serie de reformas para reducir al máximo la esfera pública y abrir un amplio espacio para el capital financiero. Existe, pues, en el bolsonarismo el ultra liberalismo que lleva a la privatización de las empresas estatales [37]. Brasil está a la venta, por la influencia de la ideología bolsonarista en la sociedad brasileña, que pulveriza los derechos de los trabajadores, los derechos humanos y la estructura científica de Brasil. El bolsonarismo, con sus contradicciones en contra del estado democrático de derecho, es una fuerza que potencia a la élite burguesa y promueve la consolidación de la ultraderecha brasileña, ligada al neoliberalismo expoliador de los Estados Unidos, con su sueño de transformar al Brasil en los “Estados Unidos de América del Sur” aún sin la reciprocidad [38] del *“I love you”* de Bolsonaro hacia Trump.

Además, en esta coyuntura, se produce un abrazo dialéctico entre el pasado y el presente en el pacto entre fascistas y neoliberales que se unen. La tercerización irrestricta, el fin de la Consolidación de las Leyes del Trabajo, la reforma del régimen jubilatorio y las futuras reformas tributaria, fiscal y política tenderán a hacer que todos los ciudadanos que entren al escaso mercado de trabajo brasileño sean deudores de largos compromisos, que tampoco saben si van a disfrutar antes de morir. En el Brasil de hoy, la pedagogía de lo cotidiano es necropolítica. Deprimente realidad.

Referencias bibliográficas

BRASIL, **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília – DF, 1995. Disponible en: http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf Acceso el 01 jun. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; PRZEWORSKI, A.; MARAVALL, J. M. **Reformas Econômicas**

em Democracias Novas: uma Proposta Social-Democrata. 1. ed. São Paulo: Livraria Nobel, v1. 1996.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Economia Brasileira: uma Introdução Crítica.** 3a.. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda., v1, 1998.

BRESSER-PEREIRA, L. C; SPINK, P. (org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** 2º ed. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, p. 21-38, 1998.

KURKDJIAN, A. **A personalidade autoritária.** Comentário sobre o novo título, décimo segundo volume da Coleção Theodor Adorno. A Terra é redonda, *eppur si muove*. 19 feb. 2020. Disponible en : https://aterraeredonda.com.br/a-personalidade-autoritaria/ Acceso el 01 jun. 2020.

LUKÁCS, G. La peculiaridade de lo estetico. In: LUKÁCS, G. **Estetica I.** Ediciones Grijalbo, Barcelona – México, DF, pp. 33-81, 1966.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social:** os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister. In: GOETHE. **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister.** São Paulo: Ensaio, 1994.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos** . Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Growth Based on Social Debt, Neoconservatism and the Work os the Researcher in Recent History of Brazil.** Open Access Library Journal, v. 06, p. 1-30, 2019.

SILVA JÚNIOR, J. R. **The new Brazilian University – a busca por resultados comercializáveis :** para quem ? 1 ed. UNESP/Marília, RET: Projeto Editoria Práxis, v. 1. pp. 33-81. 2017.

SILVA JÚNIOR, J. R.; CARVALHO, C.P. F **. Pesquisa, pós-graduação e conhecimento-mercadoria aplicadas no Brasil.** Revista EccoS – Ver. Cient., São Paulo, n. 44, p. 23-42, set/dez. 2017.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FARGONI E. H. F. **Bolsonarismo : a necropolítica brasileira**

como pacto dos fascistas com os neoliberais . 2020. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/342364865_Bolsonarismo_a_necropolitica_brasileira_como_pacto_dos_fascistas_com_os_neoliberais Acceso el 07 jun. 2020.

Notas

[1] Graduado en la Escola de Engenharia de São Carlos de la Universidade de São Paulo, USP, (1982), maestría en Administración en la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) y doctorado en Historia y Filosofía de la Educación en la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Posdoctorado en Sociología Política en la Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, (1999-2000), Posdoctorado en Economía en la USP y University of London, Libre-Docente en Educación en la USP, Profesor Titular de la Universidade Federal de São Carlos.

[2] Mestrando en el Programa de Posgraduación en Educación de la Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, en la línea de Estado, Política y Formación Humana. Graduado en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, en el campus de São José do Rio Preto.

[3] Maestría en Educación en el Programa de Posgraduación en Educación (PPGE) de la Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduado en Pedagogía en la UFSCar. En la actualidad integra el Grupo de Estudios e Investigación de Economía Política de la Educación y Formación Humana (GEPEFH) y es miembro investigador del grupo de investigación 'Producción de Conocimiento' de la Rede Universitas /BR.

[4] *Cyberpunk* es un concepto que amalgama la idea de la estética cibernética con el modo de vida *"punk"*(falta de compromiso con la vida). Es también un subgénero de la ficción científica, caracterizado por la perspectiva de "Alta tecnología y baja calidad de vida" – *High tech, Low Life*.

[5] Bolsonaro defiende cortes en cursos de Ciencias Humanas y dice que el dinero del contribuyente debe ir para la 'lectura, escritura y hacer cuentas'. BORGES, H. O Globo Sociedade, 26 abr. 2019. Disponible en: https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-cortes-em-cursos-de-humanas-diz-que-dinheiro-do-contribuinte-deve-ir-para-leitura-escrita-fazer-conta-23623980 Acceso el 01 jun. 2020.

[6] Para alcanzar la finalidad deseada por la consciencia, por medio de la previa

ideación, es necesario el conocimiento mínimo del *ser precisamente así existente*. Teniendo en cuenta esto, la *Intentio Recta* es la necesidad, pues es esencial en la tarea de captura de lo real. Esta necesidad (*Intentio Recta*) es la que le da origen a la ciencia.

[7] Se hace necesario destacar que la inserción del hombre en la vida no cotidiana no significa que él no forme más parte de la cotidianidad. La vida no cotidiana es, en realidad, un pequeño vislumbre de la esencia real del fenómeno que fue alcanzado en aquel momento. La cotidianidad es intrínseca a las prácticas sociales del género humano; en este sentido, superarla en todas sus determinaciones en una sociedad capitalista es humanamente imposible.

[8] Blumenau, ciudad del estado de Santa Catarina, registró un aumento de 173% de los casos de Covid-19 una semana después de la reapertura de un *shopping* que contó con un saxofonista tocando y vendedores batiendo palmas para los clientes. SPERB, P. Folha de S. Paulo – Cotidiano, 29 abr. 2020. Disponible en: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/04/casos-de-covid-19-aumentam-173-em-blumenau-apos-reabertura-do-comercio.shtml Acceso el 01 jun. 2020.

[9] De acuerdo con las ideas y directrices tratadas y definidas en el Consenso de Washington (1989), Brasil y otras decenas de países pasaron a adoptar el conjunto de medidas que se definieron en la reunión en la capital norteamericana. Fueron diez reglas que permanecen y orientan a la política brasileña. Todas desplegadas y repensadas para la coyuntura de Brasil al amparo del Plan Director de la Reforma del Aparato del Estado de 1995: (**1) Disciplina fiscal; (2)Reducción de los gastos públicos; (3) Reforma tributaria; (4) Tasas de interés de mercado; (5) Cambio de mercado; (6) Apertura comercial; (7) Inversión extranjera directa, con eliminación de restricciones; (8) Privatización de las empresas estatales; (9) Desregulación (flexibilización de las leyes económicas y del trabajo) y (10) Derecho a la propiedad intelectual.** Cada una de las medidas se puso en práctica por todos los gobiernos desde su aparición, algunos con más avances (Fernando Henrique Cardoso, Michel Temer y Jair Bolsonaro), otros más precavidos (Lula y Dilma Rousseff).

[10] *Vide* Donald Trump en los Estados Unidos, Viktor Orbán en Hungría, Recep Tayyip Erdoğan en Turquía, Volodymyr Zelenski en Ucrania y Rodrigo Duarte en las Filipinas.

[11] Los neonazis ayudan a convocar un acto cívico a favor de Bolsonaro en São

Paulo. UOL Notícias, 06 abr. 2011. Disponible en: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/04/06/neonazistas-ajudam-a-convocar-ato-civico-pro-bolsonaro-em-sao-paulo.htm Acceso el 17 mayo 2020.

[12] De forma más consistente Adorno (1948) sostiene que *"La personalidad autoritaria, el autoritarismo, sostiene relaciones profundas con el 'clima cultural general' de las sociedades erigidas bajo la forma capitalista de producción, de modo que su manifestación más extrema en el horror nazi en Alemania no debería ser considerada como un hecho aislado, sino una posibilidad latente en otras sociedades y en otros contextos políticos."* Es decir, que el autoritarismo se encuentra en el origen del proceso civilizatorio del capitalismo. La personalidad autoritaria del proceso civilizatorio en un país periférico ya afloró en otros eventos.

[13] Parafraseando a Silva Júnior y Fargoni (2020) *"entendemos que el fascismo es una ideología política originaria de Italia después de la primera guerra mundial, aplicada por el dictador Benito Mussolini",* surgida del miedo universal al comunismo. En el fascismo no hay lugar para la igualdad, impera la meritocracia y el estado ejerce autoridad total sobre la población. En el fascismo no existe la democracia, pues ella desaparece de la coyuntura social. La ideología fascista se esparció por otros países, su mayor representante en la historia mundial se encuentra en el nazismo alemán de Hitler, pero también se instaló en otros países como Portugal y España. Se considera al fascismo como acontecimiento histórico propio del régimen de Mussolini, pero como corriente ideológica y política sigue viva y se la puede observar en gobiernos que no se dicen fascistas, pero que adoptan sus mismas prácticas (ver SILVA JÚNIOR; FARGONI, 2020).

[14] Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/342364865_Bolsonarismo_a_necropolitica_brasileira_como_pacto_dos_fascistas_com_os_neoliberais Acceso el 07 jun. 2020.

[15] Bandera inspirada en el nazismo y exhibida en manifestación pro Bolsonaro. Congresso em Foco. 16 oct. 2018. Disponible en: https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/bandeira-inspirada-no-nazismo-e-exibida-em-manifestacao-pro-bolsonaro/ Acceso el 20 jun. 2020.

[16] Bandera de la monarquía fue desplegada en acto por el Lava Jato. Exame, 01 jul. 2019. Disponible en: https://exame.com/brasil/bandeira-da-monarquia-e-retirada-durante-ato-pela-lava-jato-em-sorocaba/ Acceso el 21 jun. 2020.

[17] Con el colapso del lulismo, no existe ninguna dinámica política convencional que subsista en el Brasil. El bolsonarismo surgió en su lugar, pero durante el período de transición lo que aparece es una política paralela basada en la religión. Evangélicos y la ascensión de la extrema derecha en el Brasil PINEZI, A. K. M. Le Monde Diplomatique Brasil, 13 mayo 2019. Disponible en: https://diplomatique.org.br/evangelicos-e-a-ascensao-da-extrema-direita-no-brasil/ Acceso el 20 jun. 2020.

[18] Para el núcleo intelectual del bolsonarismo y, por más que la expresión suene extraña él existe, la disputa que antecede al embate político se da en forma invariable en la esfera cultural. Los orígenes intelectuales del ataque bolsonarista a las universidades públicas TRIGUEIRO, G. Revista Época. 20 mayo 2019. Disponible en: https://epoca.globo.com/as-origens-intelectuais-do-ataque-bolsonarista-as-universidades-publicas-artigo-23676332 Acceso el 19 jun. 2020.

[19] En una protesta realizada en la Plaza de los Tres Poderes, en Brasilia, profesionales de la salud fueron blanco de ataques por parte de partidarios del presidente Jair Bolsonaro. “Ustedes no van a destruir esta nación”, decía uno de los hombres vestidos de verde y amarillo. SAID, F. Congresso em Foco. 04 mayo 2020. Disponible en: https://congressoemfoco.uol.com.br/video/em-protesto-bolsonaristas-atacam-profissionais-de-saude-veja-o-video/ Acceso el 19 jun. 2020.

[20] Campaña confirma video en el que Bolsonaro habla de ‘fusilar a la *petralhada* de Acre’. Jornal Extra, 03 set. 2018. Disponible en: https://extra.globo.com/noticias/brasil/campanha-confirma-video-em-que-bolsonaro-fala-em-fuzilar-petralhada-do-acre-foi-brincadeira-23033904.html Acceso el 19 jun. 2020.

[21] Bolsonaro defiende la intolerancia y hace apología del crimen en su visita a Paraíba. Jornal da Paraíba, 09 feb. 2017. Disponible en: http://blogs.jornaldaparaiba.com.br/suetoni/2017/02/09/bolsonaro-defende-intolerancia-e-faz-apologia-ao-crime-em-visita-a-paraiba/ Acceso el 20 jun. 2020.

[22] El presidente atravesó a pie la Plaza de los Tres Poderes, acompañado por los empresarios y los ministros de Economía, Paulo Guedes, de la Casa Civil, Walter Braga Netto y de la Secretaría de Gobierno, Luiz Eduardo Ramos, además de algunos parlamentarios. Bolsonaro lleva a los ministros y empresarios para

presionar al Supremo Tribunal Federal, STF, y terminar con el aislamiento. MURAKAWA, F; MARTINS, L; OTTA, L. A. Revista Valor Econômico. 07 may. 2020. Disponible en: https://valor.globo.com/politica/noticia/2020/05/07/bolsonaro-leva-empresarios-ao-stf-com-guedes-e-militares.ghtml Acceso el 21 jun. 2020.

[23] Bolsonaro le dijo *'I love you '* a Trump que lo desdeñó: *'Es bueno verte otra vez'* Jornal O Dia. 25 set. 2019. Disponible en: https://istoe.com.br/bolsonaro-diz-i-love-you-para-trump-que-desdenha-bom-te-ver-de-novo/ Acceso el 19 jun. 2020.

[24] Bolsonaro critica el mensaje del Papa Francisco en favor de la Amazonia. UOL, 14 feb. 2020. Disponible en: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/ansa/2020/02/14/bolsonaro-critica-mensagem-do-papa-em-favor-da-amazonia.htm Acceso el 20 jun. 2020.

[25] Las muertes por covid-19 pasan de sesenta y cinco mil en Brasil. MURAKAWA, F. Valor Econômico. 06 jul. 2020. Disponible en: https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/07/06/mortes-por-covid-19-no-brasil-passam-de-65-mil-diz-o-ministerio-da-saude.ghtml Acceso el 07 jul. 2020.

[26] Bolsonaro resulta positivo en test de Covid-19. LUIZ, W.; MOURA, J. O Globo – Brasil. 07 jul. 2020. Disponible en: https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-testa-positivo-para-covid-19-1-24519447 Acceso el 07 jul. 2020.

[27] El avance silencioso de las escuelas militares en la red de educación privada. MOTA, C. V. UOL Educação, 14 jun. 2020. Disponible en: https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2020/06/14/o-avanco-silencioso-das-escolas-militares-na-rede-particular-de-ensino.htm Acceso el 25 jun. 2020.

[28] Bolsonaro les promete a sus partidarios más medidas de flexibilización en relación al uso de armas. GULLINO, D. O Globo, 04 jun. 2020. Disponible en: https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-promete-apoiadores-mais-medidas-de-flexibilizacao-de-armas-24462130 Acceso el 21 jun. 2020.

[29] El gobierno de Bolsonaro tendrá más militares que en 1964. Revista Veja, 16 dic. 2018. Disponible en: https://veja.abril.com.br/brasil/governo-de-bolsonaro-tera-mais-militares-do-que-em-

1964/ Acceso el 01 jul. 2020.

[30] Weintraub deja el Ministerio de Educación, pero antes deroga las cuotas para negros e indígenas en la posgraduación. OLIVEIRA, J. EL País, 18 jun. 2020. Disponible en: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-18/prestes-a-deixar-cargo-weintraub-revoga-portaria-de-cotas-a-negros-e-indigenas-na-pos-graduacao.html Acceso el 21 jun. 2020.

[31] Jair Bolsonaro dice que la mujer debe ganar un salario menor porque queda embarazada. LIMA, V. Revista Crescer, 23 feb. 2015. Disponible en: https://revistacrescer.globo.com/Familia/Maes-e-Trabalho/noticia/2015/02/jair-bolsonaro-diz-que-mulher-deve-ganhar-salario-menor-porque-engravida.html Acceso el 21 jun. 2020.

[32] Brasil es el país más violento del mundo para travestis y transexuales. OLIVEIRA, L. O Povo, 27 en. 2020. Disponible en: https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2020/01/27/brasil-e–o- pais – mais - violento-para-travestis-e- transexuais -no-mundo–revela-estudo.html Acceso el 19 jun. 2020.

[33] Lo que ha dicho Bolsonaro acerca de las mujeres, negros y gays. EL País Brasil, 07 oct. 2018. Disponible en: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/06/politica/1538859277_033603.html Acceso el 13 jun. 2020.

[34] Bolsonaro : “El quilombola [NT4] no sirve ni para procrear”. Congresso em Foco, UOL, 05 abr. 2017. Disponible en: https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/ Acceso el 13 jun. 2020.

[35] La embajada de China lo rebate a Weintraub acerca del coronavirus: “Cunho racista”. LUCIZANO, E. UOL, 06 abr. 2020. Disponible en: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/04/06/embaixada-da-china-weintraub-coronavirus.htm Acceso el 28 mayo 2020.

[36] Brasil pasa de las sesenta y seis mil muertes por Covid-19. O Globo – Sociedade. 07 jul. 2020. Disponible en: https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-ultrapassa-66-mil-mortes-por-covid-19-in

dica-consorcio-de-veiculos-da-imprensa-em-boletim-das-13h-24519587 Acceso el 07 jul. 2020.

[37] Mapa de las privatizaciones: el gobierno tiene 115 proyectos en cartera y quiere al menos rematar seis empresas públicas en 2020. ALVARENGA, D. G1 Economia. 31 en. 2020. Disponible en https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/01/31/mapa-das-privatizacoes-governo-tem-115-projetos-em-carteira-e-quer-leiloar-ao-menos-6-estatais-em-2020.ghtml Acceso el 07 jul. 2020.

[38] Bolsonaro le dice *“I love you”* a Trump, pero no recibe un “te amo” de vuelta. Último Segundo, 25 set. 2019. Disponible el https://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2019-09-25/bolsonaro-diz-i-love-you-pra-trump-mas-nao-recebe-te-amo-de-volta.html Acceso el 07 jul. 2020.

[NT1] Es necesario enfatizar que la inserción del hombre en la vida no cotidiana no significa que ya no sea parte de la vida cotidiana. La vida no cotidiana es, en realidad, un pequeño destello de la esencia real del fenómeno que se superó en ese momento. La vida cotidiana es intrínseca a las prácticas sociales de la humanidad, en este sentido, superarla en todas sus determinaciones en una sociedad capitalista es humanamente imposible.

[NT2] De Rio Grande do Sul (Nota del Traductor)

[NT3] “Allá” se refiere a un quilombo. El quilombo era el refugio de esclavos fugitivos en la época de la esclavitud. Persisten muchos en la actualidad (N. del T.)

[NT4] El que vive en un quilombo. Ver nota [NT3] (N. del T.)

Necropolítica: la racionalitat de la pedagogia quotidiana del govern Bolsonaro a Brasil

João dos Reis Silva Júnior [1]

Breno Alves dos Santos Blundi [2]

Everton Henrique Eleutério Fargoni [3]

Traducció: Joaquin Martínez Ortiz

Utopia o distopia quotidiana?

En el film *Blade Runner*(1982), dirigit per Ridley Scott i dens en imatges, la pel·lícula s'inicia en un escenari futurista de Los Angeles en l'any 2019, amb el fondo, com un personatge fonamental, de la banda sonora de Vangelis. Malgrat l'impacte emocional que causa este inici cinematogràfic, que arrabassa a un ésser humà sensible, crida l'atenció un altre personatge per igual intens de l'obra: la manera de vida que allí reprodueix el director. Existeixen transeünts en aparença absents del que ocorre al seu voltant, que visten models de roba eclèctics o sincrètics (**cyberpunks*) [4], però que assenyalen una unitat de grups. Fins i tot es pot inferir que són membres de diferents tribus urbanes. Estem en una ciutat nocturna, fosca, repleta de diferents llums de neó i sota una pluja intensa, que ens indueix a molts significats i signes que són un obstacle per a la comprensió de l'organització urbana i social i dels processos de reproducció social en aquell moment històric que produeix la ficció. Ens quedem estàtics davant de tanta heterogeneïtat, fragmentació i a una bellesa artificial perfecta, que és probable que ens impedisca aconseguir la comprensió immediata dels fenòmens que veiem, per la comprensió dels nexes existents entre aquests en el moment d'una pràctica social quotidiana. Només admirem, perplexos, l'absència aparent de la dimensió humana i, per consegüent, de la racionalitat dels processos quotidians de reproducció social.

Intrigats, passem a observar el *modus vivendi* d'aquells que allí semblen sobreviure. La construcció que fem, en l'àmbit de la nostra consciència, que ja va patir l'impacte del film, resulta de la nostra observació i percepció de les escenes. Els nexes establits per aquesta via es converteixen en una construcció mecànica limitada per l'aparença i per l'immediat, perquè sols observem els éssers humans en el que fan per a aconseguir el que desitgen per a sobreviure en aquell context,

en un present eternitzat. L'escena és bella i aterridora, perquè éssers humans com nosaltres ignoren els semblants al seu voltant i semblen adaptats a l'ambient. Enmig de la barbàrie, són individualistes, violents, escèptics i impassibles davant el que se'ls presenta.

En intentar trobar-hi algun sentit al que ens causa impacte, que ens faça comprendre a aqueixos éssers i les seues relacions en un nivell més profund, es comprova que els processos de reproducció social de les maneres de sobreviure d'aquells éssers socials es troben penetrats, quasi amb exclusivitat, per la simple utilitat. El criteri que orienta i presideix les seues pràctiques, en l'immediat, és la seua utilitat per a la supervivència. En un primer moment és difícil aprehendre que és el que, de manera mediada, els presideix. A més, les seues pràctiques realitzades d'aquesta manera, en una superficialitat extensiva, crea una pedagogia que forma els éssers humans tornats cap a si, en perjudici del que els uneix, el seu caràcter genèric.

La pràctica social que veiem en la quotidianitat dels éssers humans en metròpolis com São Paulo, Lisboa, Tòquio, Barcelona o Londres presenta les mateixes característiques que abans es van indicar per mitjà de la ficció. L'heterogeneïtat, la fragmentació, la impossibilitat d'establir nexes entre els fenòmens que es troben presents en les nostres pràctiques quotidianes i la necessitat de donar respostes immediates a les demandes que planteja l'objectivitat social ens impedeixen assumir com a criteri de les nostres accions la veritat històrica. En el seu lloc col·loquem la veritat pragmàtica. Els subjectes tendeixen, d'aquesta manera, a reproduir tan sols les relacions socials de dominació que s'apropien de l'objectivitat social i objectiven les metes que s'estableixen momentàniament.

Per a poder comprendre la finalitat del nostre text es fa necessari primer comprendre en forma teòrica la categoria del que és quotidià, la diferència entre vida quotidiana i vida no quotidiana, les seues característiques i les respostes dels individus, així com la pràctica social pautada per la quotidianitat; per a això, ens recolzem en Lukács (1966; 1967; 1979). Assenyalem també que les notes d'aquest text expandeixen en forma considerable el debat que ací es planteja, perquè aquesta producció dialoga amb altres publicacions dels autors d'aquest article.

Quotidià, no quotidià i la pràctica social

La quotidianitat com una categoria d'anàlisi de la societat i dels fenòmens que la fonamenten no va ser desenvolupada per Marx en les seues obres, ni tampoc pel

marxisme corrent. No obstant això, alguns filòsofs com Lukács (1855-1971), Agnes Heller (1929-2019), Karel Kosík (1926-2003) i Henri Lefebvre (1901-1991), sustentats en una tendència ontològic-marxista, es van proposar desenvolupar teories d'anàlisis a partir de la quotidianitat. D'aquesta manera, ens basem en els escrits de Lukács (1966; 1979; 1994) per a definir ràpidament el concepte de vida quotidiana, no quotidiana i la relació d'estes categories amb la pràctica social dels individus, amb l'objectiu de comprendre la pedagogia del que és quotidià.

La societat moderna es va afirmar a partir de la raó, i el coneixement científic es reconeix com un saber vàlid, que deixa en segon pla el saber quotidià. Per a Lukács (1966), el coneixement científic poc es preocupava per comprendre el desenvolupament i la fonamentació del pensament quotidià, així com els seus fenòmens, consolidant d'aqueixa manera [5] una epistemologia quotidiana burgesa de la producció de la ciència, especialment quan remet a qüestions lligades a la producció del coneixement, ometent analitzar la vida quotidiana a partir de si mateixa i de les seues contradiccions. D'aquesta manera, en despreocupar-se pel saber i les maneres d'actuar del que és quotidià, l'epistemologia burgesa va marcar una separació entre el saber quotidià i el saber científic. No obstant això, "no existeix home sense vida quotidiana" (LUKÁCS, 1979, p. 24), per tant:

Tant més quan el treball, com a font permanent del desenvolupament de la ciència (terreny enriquit per aquesta en forma constant) aconsegueix probablement en la vida quotidiana el grau d'objectivació suprem de la quotidianitat [...] en això es pot veure clarament [...] que [...] els problemes que s'hi plantegen a la ciència naixen directament o indirectament de la vida quotidiana, i aquesta s'enriqueix constantment amb l'aplicació dels resultats i dels mètodes elaborats per la ciència (LUKÁCS, 1966, p.43-45).

Tenint en compte això, és impossible analitzar la relació entre els fenòmens socials i la seua essència sense considerar el seu desenvolupament en la vida quotidiana, és a dir, la producció del coneixement científic està lligat íntimament a les demandes de la quotidianitat, encara que la comprensió i l'objectivació teòrica dels fenòmens observats no siguen assimilats immediatament per l'home en la vida quotidiana.

El que és quotidià, d'acord amb Lukács (1994), es defineix com una zona de mediació concreta entre les demandes socials, les necessitats ideològiques i les pressions externes, és a dir, teleologies en general i les seues causalitats

imposades per la manera de vida dels homes, és a dir, per la manera de ser i tornar-se social, condicionats per la sociabilitat humana i, al seu torn, per la manera de producció vigent. D'aquesta manera, "tan sols a través de la mediació de tal esfera es poden comprendre en forma científica les interrelacions i interaccions entre el món econòmic-social i la vida humana" (p. 9), d'ací la necessitat de l'acceptació de la quotidianitat per part de la ciència [6].

La definició de la vida quotidiana es pot considerar com una primera mirada no espontània a la realitat social; és a dir, no espontània pel fet que la seua fonamentació fenomènica siga satisfer les necessitats buscant la utilitat per a cadascú, sense considerar el gènere humà. Al mateix temps, ens impedeix superar el primer nivell d'abstracció i concebre la real constitució dels fenòmens. És a dir; la quotidianitat tanca en si una pedagogia d'allò quotidià, perquè està plasmada en forma predominant en el que és quotidià i es defineix per un procés d'alienació de l'individu social a les demandes productives, polítiques, econòmiques i ideològiques de la societat en les quals està inserit.

Lukács no defineix en forma teòrica el concepte de vida no quotidiana, però, a partir de la lectura de la seua teoria sobre la quotidianitat podem inferir-ne una concepció. La vida no quotidiana es desenvolupa a partir d'objectivacions dirigides al gènere humà per mitjà de la consciència humana crítica. Mentrestant, la consciència per si sola no garanteix el procés de superació de la quotidianitat, per això Lukács (1966; 1979; 1994) emfatitza la necessitat de desenvolupar el coneixement científic a partir de la vida quotidiana. Per fi, a partir d'aquesta l'home pot apropiar-se dels coneixements científics històricament produïts, buscant el desenvolupament d'una consciència crítica i plena del gènere humà, que faça possible, d'aquesta manera, la seua inserció en una vida no quotidiana [NT1]. [7].

Podem, llavors, definir com *no quotidiana* l'esfera social en què és possible desenvolupar una consciència crítica a partir d'anàlisi i reflexions sobre fenòmens per mitjà de la ciència, l'art, la moral i la filosofia; és a dir, el fet de desenvolupar una consciència que observa la societat des d'una mirada no abstracta i sensible de les coses, que siga capaç de percebre **el fet en comptes del fenomen.**

En el seu concepte, la vida quotidiana és, per contra, fluida, fragmentada i heterogènia i exigeix la resposta immediata de l'ésser humà, que busca donar respostes a aquestes demandes sense la crítica deguda. Quan analitzem la societat basats en la teoria de la quotidianitat, la totalitat de les relacions socials pot ser percebuda des de l'existència de la no quotidianitat. Això ens permet aprehendre

que la totalitat no és un tot estructurat i ideal, sinó que és la pròpia història que es mobilitza per mitjà de les pràctiques socials dels éssers humans. La totalitat és un moviment produït per les pràctiques quotidianes o no quotidianes. D'ara en avant, Lukács afirma que la història no és teleològica, sinó que és la síntesi de cada pràctica social en moviment. D'aquesta manera, és possible afirmar que només es comprén la totalitat quan analitzem la pedagogia del que és quotidià organitzada en les pràctiques socials. Aquesta és l'única manera de percebre la totalitat. En veritat, la totalitat en la quotidianitat pot ser compresa a partir de les necessitats dels individus *abstrets.* La totalitat, en aquest sentit, floreix de manera contradictòria i centralitzada en cada individu. Contradictòria per fonamentar les pràctiques socials i centralitzada per estar constituïda a partir de les necessitats inherents a l'abstracció dels individus. La totalitat té en compte tots els fenòmens de la vida quotidiana: la sociabilitat, la manera de producció i la manera de vida dels homes; no obstant això, la força motriu de la seua constitució està afirmada en les necessitats dels individus, centralitzada i mediada per la relació existent entre la vida quotidiana i el gènere humà.

En aquesta perspectiva, la quotidianitat en la pràctica social pot ser analitzada com un constituent de la pràctica social i a més com una cosa concreta que s'amalgama amb tota pràctica social i constitueix una pedagogia de la quotidianitat i dels conflictes que sorgeixen d'allí. La pedagogia del que és quotidià pot ser caracteritzada per l'acció de l'Estat que s'imposa sobre l'individu (la qual cosa és molt visible en els autoritarismes). En el capitalisme, la pedagogia de la quotidianitat està en l'origen del seu procés civilitzador. Finalment, existeix una contradicció que es fonamenta en el fet que l'ésser humà és part d'un gènere, però no el percep en viure en l'esfera alienada de la quotidianitat; d'ací sorgeix la contradicció d'existir amb l'ànima dividida en el "soc *versus* estic". Nucli de la pedagogia de la quotidianitat.

Amb això es comprova que els individus socials estan exposats a la quotidianitat i viuen aquesta contradicció ontològica. Per fi, de la mateixa manera que el capitalisme posseeix múltiples mecanismes d'opressió i control, la quotidianitat, com un instrument social de dominació de la reflexió i de la percepció dels individus sobre l'essència de la realitat, es constitueix també per un fenomen complex compost per múltiples síntesis que engendra la realitat perceptible als ulls abstractes dels individus socials. Com a exemple [8], es pot observar el que diu Marx (2010, p. 80) en relació al "fetitxisme" pel consum a causa de la súper valorització "del món de les coses".

Reflexionem, per què ho volem si no necessitem tindre-ho?

La pedagogia de la vida quotidiana fonamenta la nostra pràctica social en qualsevol esfera de la vida humana. Aquesta està intrínseca en totes les nostres relacions socials, siga amb altres individus, en el treball, o a partir de la reflexió sobre els fenòmens socials que ens aliena. D'aquesta manera, l'estranyament a les necessitats humanes o a la manera de producció del gènere humà se sustenta, a partir de la quotidianitat, en els obstacles socials que ens impedeixen realitzar les activitats de conformitat amb totes les potencialitats humanes.

La vida quotidiana interromp totes les possibilitats d'emancipació del gènere humà quan produeix, a partir dels seus múltiples mecanismes d'inserció i de control, individus alienats i abstrets que busquen, orientats per la pedagogia de la quotidianitat, donar respostes a les seues pròpies necessitats, mai de forma mediada amb el gènere humà.

Un dels mecanismes que garanteix la continuïtat de la vida quotidiana en la contemporaneïtat és la política i la manera d'acumulació del capital. En relació amb això, en el pròxim punt ens proposem analitzar, a partir de l'òptica de la quotidianitat i de les seues múltiples síntesis, la necropolítica bolsonarista i el règim d'acumulació que existeix en aquests dies, és a dir, el creixement econòmic basat en l'endeutament social.

Reformes en l'aparell de l'estat i la pedagogia del quotidià brasiler

En la dècada de 1990, quan es discutia la reforma de l'aparell de l'estat al Brasil, féiem la nostra aproximació teòrica de la reforma en el context econòmic mundial. La crisi i la reestructuració de l'estat i de les polítiques socials en general no són fenòmens exclusius del Brasil, ni són només dels països del Tercer Món o d'Amèrica Llatina, sinó una realitat present i comuna en la majoria dels països de totes les dimensions, graus de desenvolupament i ubicació [9]. Es tracta de fenòmens que acompanyen les transformacions de la base econòmica dels diferents països, començant pels de l'anomenat primer món, especialment a Europa Occidental, on el trànsit del fordisme cap a un nou règim d'acumulació i la crisi de l'Estat de Benestar Social es van fer sentir abans i amb major intensitat que en els altres països, a partir de les dècades de 1960 i 1970, i especialment la de 1980.

Des del començament del govern de Fernando Henrique Cardoso, el Ministeri de

l'Administració Federal i Reforma de l'Estat, MARE, estava capitanejant la reforma de l'aparell de l'estat. Amb aquest propòsit va implementar un ampli programa d'accions la justificació de les quals va ser presentada amb detall per l'exministre Bresser-Pereira, en les seues obres de (1996), (1998) i BRESSER PEREIRA, L. C. *et al.*(1998).

Per al ministre, la reforma de l'estat s'imposava a partir de la dècada de 1990 a causa del procés de globalització, que hauria reduït l'autonomia dels estats en la formulació i implementació de les polítiques, així com pel que denomina la crisi de l'estat, que s'hauria iniciat en els anys 70 i assumit la seua plena definició en els anys 80. Al Brasil, la crisi seria conseqüència de la gran crisi econòmica que culminaria en el fenomen de la hiperinflació, a partir de la qual cosa la reforma de l'estat s'hauria convertit en una exigència imperiosa.

La reforma de l'estat, entretant, només es va convertir en un tema central al Brasil en 1995, després de l'elecció i l'assumpció per part de Fernando Henrique Cardoso. En aqueix any, va quedar clar a la societat brasilera que aqueixa reforma es convertia en la condició, d'una banda, de la consolidació de l'ajust fiscal de l'estat brasiler i, d'altra banda, de l'existència al país d'un servei públic que iniciava llavors el procés de devorar-se a si mateix, orientat per les dues línies esmentades. El resultat de les discussions, que no va fer canviar la proposta de reforma, es pot resumir en el document del llavors ministre de la Reforma de l'Estat i de l'Administració Pública.

La proposta de reforma de l'aparell de l'estat parteix de l'existència de quatre sectors dins de l'estat: (1) el nucli estratègic de l'estat, (2) les activitats exclusives de l'estat, (3) els serveis no exclusius o competitius, i (4) la producció de béns i serveis per al mercat. En l'estat nacional, els serveis no exclusius de l'estat més rellevants són les universitats, les escoles tècniques, els centres d'investigació, els hospitals i els museus. La reforma proposada és la de transformar-los en un tipus especial d'entitat no estatal, les organitzacions socials. La idea és transformar-los, en forma voluntària, en "organitzacions socials", és a dir, en entitats que celebren un contracte de gestió amb el Poder Executiu i que compten amb l'autorització del parlament per a participar del pressupost públic (BRESSER PEREIRA, 1996: 286, èmfasi nostra)

Aquestes distincions condueixen al significat últim de la reforma de l'aparell de

l’estat: (1) fer que l’administració pública siga més flexible i eficient; (2) reduir el seu cost; (3) garantir-hi al servei públic, en particular als serveis socials de l’estat, una millor qualitat; i (4) conduir al fet que el servidor públic siga més valorat per la societat al mateix temps que ell valore més el seu propi treball, duent-lo a terme amb més motivació (BRASIL, 1995). Aquesta proposta, vigent fins a l’actualitat, establia la base de l’ordenament jurídic la racionalitat del qual consisteix a reduir al màxim l’esfera pública, restringint, d’una banda, els drets del treballador i obrint, per l’altra, un immens mercat de serveis perquè puga ser explotat pel capital financer. Els drets es van convertir en mercaderies. Aquesta racionalitat va acompanyar a tots els presidents: Fernando Henrique Cardoso, Lula, Dilma Rousseff, i s’accentua amb Témer (terceització irrestricta i la fi de la Consolidació de les lleis del Treball). El cim del procés d’espoliació dels ciutadans estaria arribant amb Bolsonaro, amb la reforma provisional, l’amenaça de privatització de les universitats públiques i la cerca de les reformes tributària, fiscal i administrativa.

La necropolítica en la pedagogia quotidiana del Bolsonarisme”

El populisme d’extrema dreta que predomina en l’actualitat al Brasil després de les eleccions de 2018 està lligat i es comporta en forma sincrònica amb altres governs populistes també d’extrema dreta [10] en altres continents. Aquest estil de política i de conducció social és el punt central de la transició del servilisme brasiler cap al règim de predomini financer. En aquest sentit, la necropolítica bolsonarista es resumeix en dos tipus de direcció que s’amalgamen: el neoliberalisme (en la seua forma més avançada) amb el protofeixisme.

Per a arribar a aquesta fase política, la nació brasilera va suportar reformes i un colp d’estat. Tots reforçats per forces polítiques que es van nodrir de la indignació col·lectiva en contra de la decadència econòmica del país. Jair Messias Bolsonaro, un improductiu diputat federal, va sorgir en la segona dècada del segle XXI per a complir el desig de la població en una època confusa i sense notables líders polítics o de renovació. Alineat directament en la nova ona conservadora o nova dreta (extrema dreta brasilera), que presentava forts senyals de recuperació de presència en la política des de [11] 2011, per mitjà d’“actes cívics” pro Bolsonaro amb la participació de neonazis.

Enfortits per la crisi de les esquerres populistes brasileres i per l’avanç de l’extrema dreta en el planeta, grups conservadors es van reorganitzar durant i després del procés de destitució de Dilma Rousseff, i provocaren un dels majors drames polítics i socials de la història de la nació. La anomia política (una nova pedagogia de la

quotidianitat) instaurada en el dia a dia de la societat brasilera va desfer amb rapidesa les conciliacions dels governs anteriors al de Bolsonaro.

Amb la motivació d'un sentiment de renovació o de falsa revolució, gran part de la població, especialment la classe mitjana, exigia un nou *establishment* polític; no obstant això, van cedir novament davant la figura d'un heroi o salvador de la pàtria, decisió que va resultar en la consolidació i la inclinació al caràcter autoritari [12] de Bolsonaro. El bolsonarisme troba la seua matriu fora de la societat, perquè no hi pertany i reviu atributs d'ideologies polítiques com el feixisme i el nazisme per a la dominació de les masses i una nova subjectivitat del ciutadà. Les seues característiques es conjuguen amb elements específics del feixisme clàssic [13].

Per a conceptualitzar el bolsonarisme rescatem peculiaritats del feixisme europeu i el combinem la relació orgànica amb els neoliberals brasilers, tenint en compte la realitat del país, situat en el capitalisme perifèric. Desenvolupar aqueixa categoria va significar considerar la relació de dependència entre el Brasil i les nacions del centre econòmic mundial. Ací presentem les categories del bolsonarisme en diàleg directe amb el text [14] de Silva Júnior i Fargoni (2020) "*Bolsonarismo : a necropolítica brasileira como pacto dos fascistas com os neoliberais*", desenvolupat pensant en les teories i en els fets sobre l'autoritarisme i el totalitarisme i, especialment, en un esforç col·lectiu de lectura de la realitat per mitjà de múltiples mirades del Brasil i més enllà. Li advertim, al lector que les notes finals són tan importants com el text, perquè presenten els elements de la pedagogia quotidiana durant el govern de Bolsonaro.

Idolatria a les tradicions: [15] [16] els feixistes estan obcecats per la idea que les veritats universals els van ser revelades pels pobles de l'antiguitat i de l'edat mitjana i que ells són els únics que van entendre la complexitat de la vida humana. Fan un culte del negacionisme. Això es pot observar com un signe distintiu del bolsonarisme en les cridaneres presències de partidaris del president en manifestacions utilitzant símbols inspirats en el nazisme o en l'ús de la bandera de la monarquia brasilera, que remet al desig de tornar al règim monàrquic que va concloure en 1889 amb la proclamació de la república.

Reaccionarisme: [17] els feixistes veneren les cultures del passat i abominen de pensaments moderns o, com els bolsonaristes, senten antipatia per pensadors i concepcions progressistes. Filòsofs, antropòlegs, sociòlegs i qualsevol altre crític són considerats pels bolsonaristes el mateix que foren, i són, els il·luministes per als feixistes: els subversius de la societat. L'il·luminisme defensava la llibertat

ideològica, l'estat laic i el pensament científic. Per això, els bolsonaristes són reaccionaris davant qualsevol tipus de canvi social.

Antiintel·lectualisme: [18]de la mateixa manera que els feixistes no són adeptes al coneixement científic, en el bolsonarisme existeix aversió al pensament profund i a la reflexió. Encara que tinguen estratègies, exercici de control i idees per a la dominació de les masses en la cúpula dels polítics bolsonaristes, en la pràctica, absorbits per l'elector, s'inclinen en la seua manera d'actuar per l'acció ràpida i la violència física o verbal. La majoria de les decisions feixistes es prenen per instints i no per estudis o investigació. El rebuig al món intel·lectual és típic del feixisme i del bolsonarisme, com es pot observar en l'atac ininterromput dels bolsonaristes a les universitats públiques.

Autoritarisme i prepotència : [19]es considera com un enemic del govern a qualsevol que s'hi oposa, especialment quan es fan manifestacions públiques crítiques. En l'actualitat, per a emmascarar la forma autoritària, artistes i altres intel·lectuals o acadèmics són perseguits per la policia o per milícies digitals combinades amb el govern a fi de polvoritzar la paraula de l'oposició. Per als feixistes i per als nazis, qui pensa diferent trenca la unitat del govern i, més que un mer enemic, és considerat un traïdor a la pàtria que ha de ser suprimit perquè servisca d'exemple als altres. La lògica del feixisme italià és molt visible en el bolsonarisme pràctic en els actes de l'electorat de Bolsonaro: creure, obeir i combatre. De nou, ací interessa l'irracionalisme.

Aversió a la pluralitat: [20] [21] una de les maneres d'operar més comunes del feixisme en la seua relació amb el poble és per mitjà de la por al diferent. Es comprova aquesta característica del bolsonarisme en la manera d'actuar del govern i en el comportament dels seus seguidors pel menyspreu a les minories o en la relativització del masclisme quotidià. S'entén el menyspreu al diferent en les paraules, per exemple, del mateix president Jair Bolsonaro, quan a Acre va declarar "en to de broma" que afusellaria la *"petralhada"*(integrants del PT, un partit d'oposició) o quan en una trobada a Paraíba, al febrer de 2017, va dir: *"Déu per damunt de tot. No existeix aqueixa historieta de l'Estat laic, no. L'Estat és cristià i la minoria que estiguera en contra que es mude. Les minories han d'inclinar-se davant les majories"*

Pacte amb les elits (burgesia i neoliberals): [22] el discurs feixista es nodreix de la frustració de la classe mitjana; amb el bolsonarisme aquesta frustració arriba a totes les classes socials, encara que intensifica encara més el poder social en

mans de la burgesia neoliberal. La crisi econòmica brasilera, tal com es delineara abans, va fer que els membres de la burgesia se sentiren abandonats pel govern i amenaçats pels components de les classes considerades més baixes. D'aquesta manera es reprén la por del mite universal d'una revolució comunista al Brasil amb els seus privilegis amenaçats. A l'Alemanya nazi, per exemple, Adolf Hitler va donar els màxims beneficis als grans latifundistes, empresaris i banquers. Els governs d'ideologia feixista prometen avantatges a la classe mitjana, no obstant això, qui rep els beneficis és la burgesia.

Nacionalisme servil : [23] pol propulsor del feixisme, és la forma fanàtica de concepció de la història, valors i cultura d'un país com predominant damunt d'altres nacions. No obstant això, amb el bolsonarisme es manifesta un nacionalisme a l'inrevés. Es considera ultra nacional, usa molt el verd i groc, els colors de la nació, però adopta discursos i exemples i idolatra a altres models patris, amb els Estats Units com el seu horitzó somiat [NT2]. Es repeteix així, com en la propaganda nazi, l'intent del govern perquè el seu poble adopte un fort orgull nacional. En l'àmbit econòmic el seu objectiu no és tan sols els Estats Units sinó tots els països del centre econòmic mundial.

Necropolítica i necroestat: [24] [25] [26] tant en la ideologia feixista com en el bolsonarisme, els discursos són ambigus i sempre carregats de molt d'odi, però no són precisos, perquè fan que la població se senta amenaçada i, al mateix temps, es venen com a solucions contra els seus enemics, enemics creats per la pròpia narrativa feixista. En la història, van ser molts els discursos de figures públiques, com Mussolini i Hitler, que van brandar l'"amenaça comunista", com fora verbalitzat per el líder nazi en la seua lluita contra el "marxisme". Bolsonaro repeteix als quatre vents la seua teoria que existeix al Brasil un pla comunista per a destruir la nació, i enfronta sense parar òrgans internacionals i institucions com l'Organització Mundial de la Salut (OMS) i l'Organització de les Nacions Unides (ONU), a més d'altres institucions científiques que alerten sobre els problemes socials, ambientals i educatius del Brasil, a més de tractar amb desdeny la vida humana en dir, en plena pandèmia de COVID-19, que la malaltia és "una gripecita" o respondre, quan se li va preguntar sobre les morts: "I què hi ha amb això! Una vegada més, apareix el negacionisme com un eix central del bolsonarisme.

Bel·licositat: [27] [28] el bolsonarisme té la influència del feixisme en la seua idea perenne de la cerca de l'enemic i de la confrontació. Sense una amenaça, no existiria el feixisme, ni tampoc el bolsonarisme. Això perquè el bolsonarisme ve de fora i es posa contra la societat. Aquesta forma ideològica és també una forma

política, perquè deixa a la deriva vides humanes a causa del tenor bèl·lic del model de govern. D'aqueixa fracció és que prové l'obsessió per l'armamentisme i el militarisme, típic del franquisme, el feixisme espanyol, que obligara els xiquets a usar uniformes militars. Al Brasil, amb el triomf de Jair Bolsonaro en les eleccions, l'armamentisme es va fer present per mitjà de mesures que van flexibilitzar la possessió i el port d'armes, i en els simbòlics gestos del president i dels seus seguidors, com si tingueren armes a les mans.

Militarisme i milicianisme": [29] la base de la força autoritària feixista és predominant en el govern. En el seu govern, Bolsonaro té més militars en els més alts llocs que en el govern del general Castelo Branco (1964-1967), que va inaugurar el règim militar en el colp de 1964. Existeix el "milicianisme" com a pràctica. Tàctica de moviments autoritaris i intimidatoris amb menyspreu per les institucions democràtiques, fins i tot proclamant garantir-les, i allistament social per via de la força paramilitar. Usa la ufanor dels seus partidaris per a expandir un nou totalitarisme contra qui s'hi oposa, combinat amb la cultura política ultra liberal, amalgama del DNA bolsonarista amb la cartilla econòmica del Ministre d'Economia, Paulo Guedes.

Meritocràcia: [30] en la societat feixista, el poble és educat per a competir entre si des de molt jove, és a dir, el fanatisme per la ideologia es troba en totes les classes socials i edats, perquè la "pàtria" està per damunt de la vida. La destructivitat i el cinisme del bolsonarisme fan de la meritocràcia un dels majors pesos en la conjuntura desigual del país, perquè critica el sistema d'accions afirmatives en favor de sectors postergats, com negres i indígenes, amb intents constants d'eliminar-los.

Intolerància i preconceptes (masclisme, racisme, homofòbia i xenofòbia): [31] [32] [33] [34] els feixistes s'enorgulleixen de ser masclistes, homofòbics i xenòfobs. En la història es proclamen com a homes de bé, en la figura de l'home treballador i l'home de família, mentre el paper de les dones en la societat és el de la mera reproductora. Són contraris a qualsevol forma d'orientació sexual que no siga heterosexual i afirmen que qualsevol altra és una anormalitat i va contra el model de bons costums de la família tradicional. En l'època de l'Alemanya nazi, al voltant de cent mil homes van ser presos per ser considerats homosexuals, prop d'un 60% d'aqueixes persones van ser executades en raó de les seues orientacions sexuals. Els estereotips que provenen del bolsonarisme contenen els quatre elements i es troben presents per complet en la quotidianitat brasilera. El masclisme com a menyspreu a les dones és un fet diari i es troba en aquests del

mateix president. Per exemple, en una entrevista al periòdic gaúcho [NT3] Zero Hora, en 2015, Bolsonaro diu que les dones són un problema per a les empreses perquè s'embarassen i els generen despeses als seus contractants a usar la llicència per maternitat. L'homofòbia està present en tota la societat brasilera. el Brasil és el líder mundial en assassinats de transsexuals i té en el bolsonarisme la representació màxima en la verbalització de la incapacitat d'estimar a un fill gai. Mentrestant, en la mateixa esfera social el racisme està representat per la indiferència amb les vides negres, representat per les paraules de Bolsonaro a l'abril de 2017, quan va expressar que "el afrodescendent més lleuger allà [NT4] pesava set arroves".

Propaganda: [35] si el nacionalisme és la principal bandera del feixisme, en el bolsonarisme s'eleva a la categoria de diàleg nacional per a l'escarn quotidià. Es nota aquest element per la força de les idees i en les emblemàtiques campanyes digitals, font major en el quotidià alienador per mitjà de notícies falses i en el còmic ús de les xarxes socials per polítics partidaris usant historietes i muntatges digitals per a difamar els adversaris, mentre els seus electors hi creuen i comparteixen injúries.

Consideracions finals

La pedagogia de la quotidianitat en el capitalisme és l'objectivació de molts factors; no obstant això, el seu origen es troba en el començament del procés civilitzador d'aquesta manera de producció. Per tant, ella té un tret estructural d'aquesta manera de producció. I el seu règim polític és elàstic. La democràcia, davant la concentració del patrimoni i de les rendes mundials s'afebleix, i també l'Estat de Dret.

La pedagogia del quotidià, en la condició de totalització al Brasil, es plasma en l'activitat humana en la vida quotidiana, allí ella es torna concreta i tendeix a formar éssers humans que neguen tot el que és ciència, i donen origen a l'antiintel·lectualisme i promouen un atac a la ciència i a les universitats. La seua base és el coneixement de sentit comú quotidià; actuen orientats per este sentit comú, el folklore i altres llegendes urbanes i no per la raó. Per aquest motiu, la ciència i les universitats públiques estan sota atac. El mètode d'aquesta bogeria és tal que el president es va exposar dient que es tractava d'una *gripecita*, en referir-se a la pandèmia. Mentre redactem aquest text, ell està internat, contaminat per COVID-19, al mateix temps que el Brasil s'aproxima a l'ombrívol número de setanta mil morts [36].

La pedagogia quotidiana del bolsonarisme porta també un fet nou. En raó de la crisi econòmica mundial que comença en 2008, aquest moviment abraça als neoliberals i produeix una sèrie de reformes per a reduir al màxim l'esfera pública i obrir un ampli espai per al capital financer. Existeix, doncs, en el bolsonarisme l'ultra liberalisme que porta a la privatització de les empreses estatals [37]. el Brasil està a la venda, per la influència de la ideologia bolsonarista en la societat brasilera, que polvoritza els drets dels treballadors, els drets humans i l'estructura científica del Brasil. El bolsonarisme, amb les seues contradiccions en contra de l'estat democràtic de dret, és una força que potencia l'elit burgesa i promou la consolidació de la ultradreta brasilera, lligada al neoliberalisme espoliador dels Estats Units, amb el seu somni de transformar Brasil en els "Estats Units d'Amèrica del Sud" encara sense la reciprocitat [38] del *"I love*you"* de Bolsonaro cap a Trump.

A més, en aquesta conjuntura, es produeix una abraçada dialèctica entre el passat i el present en el pacte entre feixistes i neoliberals que s'uneixen. La terceirització irrestricta, la fi de la Consolidació de les Lleis del Treball, la reforma del règim de jubilació i les futures reformes tributària, fiscal i política tendiran a fer que tots els ciutadans que entren a l'escàs mercat de treball brasiler siguen deutors de llargs compromisos, que tampoc saben si gaudiran abans de morir. Al Brasil de hui, la pedagogia de la quotidianitat és necropolítica. Depriment realitat.

Referències bibliogràfiques

BRASIL, **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília – DF, 1995. Disponible en: http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor /planodiretor.pdf Accés l'1 jun. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; PRZEWORSKI, A.; MARAVALL, J. M. **Reformas Econômicas em Democracias Novas: uma Proposta Social-Democrata.** 1. ed. São Paulo: Livraria Nobel, v1. 1996.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Economia Brasileira: uma Introdução Crítica.** 3a.. ed. São Paulo: Editora 34 Ltda., v1, 1998.

BRESSER-PEREIRA, L. C; SPINK, P. (org.). **Reforma do Estado e administração**

pública gerencial. 2º ed. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, p. 21-38, 1998.

KURKDJIAN, A. **A personalidade autoritária.** Comentário sobre o novo título, décimo segundo volume da Coleção Theodor Adorno. A Terra é redonda, *eppur si muove*. 19 feb. 2020. Disponible en : https://aterraeredonda.com.br/a-personalidade-autoritaria/ Accés l'1 jun. 2020.

LUKÁCS, G. La peculiaridade de lo estetico. In: LUKÁCS, G. **Estetica I.** Ediciones Grijalbo, Barcelona – México, DF, pp. 33-81, 1966.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social:** os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister. In: GOETHE. **Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister.** São Paulo: Ensaio, 1994.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos** . Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Growth Based on Social Debt, Neoconservatism and the Work os the Researcher in Recent History of Brazil.** Open Access Library Journal, v. 06, p. 1-30, 2019.

SILVA JÚNIOR, J. R. **The new Brazilian University – a busca por resultados comercializáveis :** para quem ? 1 ed. UNESP/Marília, RET: Projeto Editoria Práxis, v. 1. pp. 33-81. 2017.

SILVA JÚNIOR, J. R.; CARVALHO, C.P. F **. Pesquisa, pós-graduação e conhecimento-mercadoria aplicadas no Brasil.** Revista EccoS – Ver. Cient., São Paulo, n. 44, p. 23-42, set/dez. 2017.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FARGONI E. H. F. **Bolsonarismo : a necropolítica brasileira como pacto dos fascistas com os neoliberais** . 2020. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/342364865_Bolsonarismo_a_necropolitica_brasileira_como_pacto_dos_fascistas_com_os_neoliberais Acceso el 07 jun. 2020

Notes

[1] Graduat en l'Escola d'Engenharia de São Carlos de la Universidade de São Paulo, USP, (1982), màster en Administració en la Pontifícia Universidade Catòlica de São Paulo (1988) i doctorat en Història i Filosofia de l'Educació en la Pontifícia Universidade Catòlica de São Paulo (1992). Postdoctorat en Sociologia Política en la Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, (1999-2000), Postdoctorat en Economia en la USP i University of London, Lliure-Docent en Educació en la USP, Professor Titular de la Universidade Federal de São Carlos.

[2] Màster en el Programa de Postgraduació en Educació de la Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, en la línia d'Estat, Política i Formació Humana. Graduat en la Llicenciatura en Pedagogia de la Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, en el campus de São José do Rio Preto.

[3] Màster en Educació en el Programa de Postgraduació en Educació (PPGE) de la Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduat en Pedagogia en la UFSCar. En l'actualitat integra el Grup d'Estudis i Investigació d'Economia Política de la Educació i Formació Humana (GEPEFH) i és membre investigador del grup d'investigació 'Producció de Coneixement ' de la Rede Universitas/BR.

[4] *Cyberpunk* és un concepte que amalgama la idea de l'estètica cibernètica amb la manera de vida *"punk"*(falta de compromís amb la vida). És també un subgènere de la ficció científica, caracteritzat per la perspectiva d'"Alta tecnologia i baixa qualitat de vida" – *High tech, Low Life*.

[5] Bolsonaro defensa retallades en cursos de Ciències Humanes i diu que els diners del contribuent han d'anar per a la 'lectura, escriptura i fer comptes'. BORGES, H. O Globo Sociedade, 26 abr. 2019. Disponible en: https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-cortes-em-cursos-de-humanas-diz-que-dinheiro-do-contribuinte-deve-ir-para-leitura-escrita-fazer-conta-23623980 Accés el 01 juny 2020.

[6] Per a aconseguir la finalitat desitjada per la consciència, per mitjà de la prèvia ideació, és necessari el coneixement mínim del *ser precisament així existent*. Tenint en compte això, la *Intentio Recta* és la necessitat, perquè és essencial en la tasca de captura de la realitat. Aquesta necessitat (*Intentio Recta*) és la que dona origen a la ciència.

[7] Es fa necessari destacar que la inserció de l'home en la vida no quotidiana no significa que ell no forme més part de la quotidianitat. La vida no quotidiana és, en realitat, un xicotet albir de l'essència real del fenomen que va ser aconseguit en aquell moment. La quotidianitat és intrínseca a les pràctiques socials del gènere humà; en aquest sentit, superar-la en totes les seues determinacions en una societat capitalista és humanament impossible.

[8] Blumenau, ciutat de l'estat de Santa Catarina, va registrar un augment de 173% dels casos de Covid-19 una setmana després de la reobertura de *un shopping* que va comptar amb un saxofonista tocant i venedors batent palmes per als clients. SPERB, P. Folha de S. Paulo – Cotidiano, 29 abr. 2020. Disponible en: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/04/casos-de-covid-19-aumentam-173-em-blumenau-apos-reabertura-do-comercio.shtml Accés l'1 juny 2020.

[9] D'acord amb les idees i directrius tractades i definides en el Consens de Washington (1989), el Brasil i altres desenes de països van passar a adoptar el conjunt de mesures que es van definir en la reunió en la capital nord-americana. Van ser deu regles que romanen i orienten la política brasilera. Totes desplegades i repensades per a la conjuntura del Brasil a l'empara del Pla Director de la Reforma de l'Aparell de l'Estat de 1995: (**1) Disciplina fiscal; (2)Reducció de les despeses públiques; (3) Reforma tributària; (4) Taxes d'interés de mercat; (5) Canvi de mercat; (6) Obertura comercial; (7) Inversió estrangera directa, amb eliminació de restriccions; (8) Privatització de les empreses estatals;(9) Desregulació (flexibilització de les lleis econòmiques i del treball) i (10) Dret a la propietat intel·lectual.** Cadascuna de les mesures es va posar en pràctica per tots els governs des de la seua aparició, alguns amb més avanços (Fernando Henrique Cardoso, Michel Temer i Jair Bolsonaro), uns altres més cautelosos (Lula i Dilma Rousseff).

[10] *Vide* Donald Trump en els Estats Units, Viktor Orbán a Hongria, Recep Tayyip Erdoğan. a Turquia, Volodymyr Zelenski, a Ucraïna i Rodrigo Duaret, en les Filipines.

[11] Els neonazis ajuden a convocar un acte cívic a favor de Bolsonaro a São Paulo. UOL Notícies, 06 abr. 2011. Disponible en: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/04/06/neonazistas-ajudam-a-convocar-ato-civico-pro-bolsonaro-em-sao-paulo.htm Accés el 17 maig 2020.

[12] De forma més consistent Adorno (1948) sosté que *"La personalitat autoritària, l'autoritarisme, sosté relacions profundes amb el 'clima cultural general' de les*

*societats erigides sota la forma capitalista de producció, de manera que la seua manifestació més extrema en l'horror nazi a Alemanya no hauria de ser considerada com un fet aïllat, sinó una possibilitat latent en altres societats i en altres contextos polítics."*És a dir, que l'autoritarisme es troba en l'origen del procés civilitzador del capitalisme. La personalitat autoritària del procés civilitzador en un país perifèric ja va aflorar en altres esdeveniments.

[13] Parafrasejant a Silva Júnior i Fargoni (2020) *"entenem que el feixisme és una ideologia política originària d'Itàlia després de la Primera Guerra Mundial, aplicada pel dictador Benito Mussolini",* sorgida de la por universal al comunisme. En el feixisme no hi ha lloc per a la igualtat, impera la meritocràcia i l'estat exerceix autoritat total sobre la població. En el feixisme no existeix la democràcia, perquè aquesta desapareix de la conjuntura social. La ideologia feixista es va escampar per altres països, el seu major representant en la història mundial es troba en el nazisme alemany d'Hitler, però també es va instal·lar en altres països com Portugal i Espanya. Es considera el feixisme com a esdeveniment històric propi del règim de Mussolini, però com a corrent ideològic i política continua viva i es pot observar en governs que no es diuen feixistes, però que adopten les seues mateixes pràctiques (veure SILVA JÚNIOR; FARGONI, 2020).

[14] Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/342364865_Bolsonarismo_a_necropolitica_brasileira_como_pacto_dos_fascistas_com_os_neoliberais Accés el 07 juny 2020.

[15] Bandera inspirada en el nazisme i exhibida en manifestació pro Bolsonaro. Congresso *em Focus. 16 oct. 2018. Disponible en: https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/bandeira-inspirada-no-nazismo-e-exibida-em-manifestacao-pro-bolsonaro/ Accés el 20 juny 2020.

[16] Bandera de la monarquia va ser desplegada en acte pel Lava Jato. Exame, 01 jul. 2019. Disponible en: https://exame.com/brasil/bandeira-da-monarquia-e-retirada-durante-ato-pela-lava-jato-em-sorocaba/ Accés el 21 juny 2020.

[17] Amb el col·lapse del lulisme, no existeix cap dinàmica política convencional que subsistisca al Brasil. El bolsonarisme va sorgir en el seu lloc, però durant el període de transició el que apareix és una política paral·lela basada en la religió. Evangèlics i l'ascensió de l'extrema dreta al Brasil PINEZI, A. K. M. Le Monde Diplomatique Brasil, 13 maig 2019. Disponible en:

https://diplomatique.org.br/evangelicos-e-a-ascensao-da-extrema-direita-no-brasil/ Accés el 20 juny 2020.

[18] Per al nucli intel·lectual del bolsonarisme i, per més que l'expressió sone estranya ell existeix, la disputa que antecedeix a l'embat polític es dona en forma invariable en l'esfera cultural. Els orígens intel·lectuals de l'atac bolsonarista a les universitats públiques TRIGUEIRO, G. Revista Època. 20 maig 2019. Disponible en: https://epoca.globo.com/as-origens-intelectuais-do-ataque-bolsonarista-as-universidades-publicas-artigo-23676332 Accés el 19 juny 2020.

[19] En una protesta realitzada en la Plaça dels Tres Poders, a Brasília, professionals de la salut van ser blanc d'atacs per part de partidaris del president Jair Bolsonaro. "Vostés no destruiran aquesta nació", deia un dels homes vestits de verd i groc. SAID, F. Congresso em Focus. 04 maig 2020. Disponible en: https://congressoemfoco.uol.com.br/video/em-protesto-bolsonaristas-atacam-profissionais-de-saude-veja-o-video/ Accés el 19 juny 2020.

[20] Campanya confirma vídeo en el qual Bolsonaro parla d'afusellar la *petralhada* de Acre'. Jornal Extra, 03 set. 2018. Disponible en: https://extra.globo.com/noticias/brasil/campanha-confirma-video-em-que-bolsonaro-fala-em-fuzilar-petralhada-do-acre-foi-brincadeira-23033904.html Accés el 19 juny 2020.

[21] Bolsonaro defensa la intolerància i fa apologia del crim en la seua visita a Paraíba. Jornal da Paraíba, 09 febr. 2017. Disponible en: http://blogs.jornaldaparaiba.com.br/suetoni/2017/02/09/bolsonaro-defende-intolerancia-e-faz-apologia-ao-crime-em-visita-a-paraiba/ Accés el 20 juny 2020.

[22] El president va travessar a peu la Plaça dels Tres Poders, acompanyat pels empresaris i els ministres d'Economia, Paulo Guedes, de la Casa Civil, Walter Braga Netto i de la Secretaria de Govern, Luiz Eduardo Ramos, a més d'alguns parlamentaris. Bolsonaro porta els ministres i empresaris per a pressionar al Suprem Tribunal Federal, STF, i posar fi a l'aïllament. MURAKAWA, F; MARTINS, L; OTTA, L. A. Revista Valor Econômico. 07 dt.i. 2020. Disponible en: https://valor.globo.com/politica/noticia/2020/05/07/bolsonaro-leva-empresarios-ao-stf-com-guedes-e-militares.ghtml Accés el 21 juny 2020.

[23] Bolsonaro li va dir *'I love you'* a Trump que ho va menysprear: *'És bo veure't una altra vegada'* Jornal O Dia. 25 set. 2019. Disponible en:

https://istoe.com.br/bolsonaro-diz-i-love-you-para-trump-que-desdenha-bom-te-ver-de-novo/ Accés el 19 juny 2020.

[24] Bolsonaro critica el missatge del Papa Francesc en favor de l'Amazonia. UOL, 14 febr. 2020. Disponible en: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/ansa/2020/02/14/bolsonaro-critica-mensagem-do-papa-em-favor-da-amazonia.htm Accés el 20 juny 2020.

[25] Les morts per covid-19 passen de seixanta-cinc mil al Brasil. MURAKAWA, F. Valor Econômico. 06 jul. 2020. Disponible en: https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/07/06/mortes-por-covid-19-no-brasil-passam-de-65-mil-diz-o-ministerio-da-saude.ghtml Accés el 07 jul. 2020.

[26] Bolsonaro resulta positiu en test de Covid-19. LUIZ, W.; MOURA, J. O Globo – Brasil. 07 jul. 2020. Disponible en: https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-testa-positivo-para-covid-19-1-24519447 Accés el 07 jul. 2020.

[27] L'avanç silenciós de les escoles militars en la xarxa d'educació privada. MOTA, C. V. UOL Educação, 14 juny 2020. Disponible en: https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2020/06/14/o-avanco-silencioso-das-escolas-militares-na-rede-particular-de-ensino.htm Accés el 25 juny 2020.

[28] Bolsonaro els promet als seus partidaris més mesures de flexibilització en relació a l'ús d'armes. GULLINO, D. O Globo, 04 juny 2020. Disponible en: https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-promete-apoiadores-mais-medidas-de-flexibilizacao-de-armas-24462130 Accés el 21 juny 2020.

[29] El govern de Bolsonaro tindrà més militars que en 1964. Revista Vexa, 16 desembre. 2018. Disponible en: https://veja.abril.com.br/brasil/governo-de-bolsonaro-tera-mais-militares-do-que-em-1964/ Accés el 01 jul. 2020.

[30] Weintraub deixa el Ministeri d'Educació, però abans deroga les quotes per a negres i indígenes en la postgraduació. OLIVEIRA, J. EL PAÍS, 18 juny 2020. Disponible en: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-18/prestes-a-deixar-cargo-weintraub-revoga-portaria-de-cotas-a-negros-e-indigenas-na-pos-graduacao.html Accés el 21 juny 2020.

[31] Jair Bolsonaro diu que la dona ha de guanyar un salari menor perquè queda embarassada. LIMA, V. Revista Crescer, 23 febr. 2015. Disponible en: https://revistacrescer.globo.com/familia/maes-e-trabalho/noticia/2015/02/jair-bolsonaro-diz-que-mulher-deve-ganhar-salario-menor-porque-engravida.html Accés el 21 juny 2020.

[32] El Brasil és el país més violent del món per a travestis i transsexuals. OLIVEIRA, L. O Povo, 27 en. 2020. Disponible en: https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2020/01/27/brasil-e–o-pais-mais-violento-para-travestis-e-transexuais-no-mundo–revela-estudo.html Accés el 19 juny 2020.

[33] El que ha dit Bolsonaro sobre les dones, negres i gais. EL PAÍS Brasil, 07 oct. 2018. Disponible en: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/06/politica/1538859277_033603.html Accés el 13 juny 2020.

[34] Bolsonaro: “El quilombola [NT5] no serveix ni per a procrear”. Congresso em Foco, UOL, 05 abr. 2017. Disponible en: https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/ Accés el 13 juny 2020.

[35] L’ambaixada de Xina ho rebat a Weintraub sobre el coronavirus: “Cunho racista”. LUCIZANO, E. UOL, 06 abr. 2020. Disponible en: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/04/06/embaixada-da-china-weintraub-coronavirus.htm Accés el 28 maig 2020.

[36] El Brasil passa de les seixanta-sis mil morts per Covid-19. O Globo – Sociedade. 07 jul. 2020. Disponible en: https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-ultrapassa-66-mil-mortes-por-covid-19-indica-consorcio-de-veiculos-da-imprensa-em-boletim-das-13h-24519587 Accés el 07 jul. 2020.

[37] Mapa de les privatitzacions: el govern té 115 projectes en cartera i vol almenys rematar sis empreses públiques en 2020. ALVARENGA, D. G1 Economia. 31 en.2020. Disponible en https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/01/31/mapa-das-privatizacoes-governo-tem-115-projetos-em-carteira-e-quer-leiloar-ao-menos-6-estatais-em-2020.ghtml Accés el 07 jul. 2020.

[38] Bolsonaro li diu *“I love you”* a Trump, però no rep un “t’estime” de tornada. Últim Segon, 25 set. 2019. Disponible l’https://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2019-09-25/bolsonaro-diz-i-love-you-pra-trump-mas-nao-recebe-te-amo-de-volta.html Accés el 07 jul. 2020.

[NT1] Cal remarcar que la inserció de l’home en la vida no quotidiana no significa que ja no formi part de la vida quotidiana. La vida no quotidiana és, en realitat, una petita visió de l’essència real del fenomen que es va superar en aquell moment. La vida quotidiana és intrínseca a les pràctiques socials de la humanitat, en aquest sentit, superar-la en totes les seves determinacions en una societat capitalista és humanament impossible.

[NT2] Bolsonaro diz ‘I love you ’ para Trump, que desdenha : ‘ Bom te ver de novo’. Jornal O Dia. 25 set. 2019. Disponível em : https://istoe.com.br/bolsonaro-diz-i-love-you-para-trump-que-desdenha-bom-te-ver-de-novo/ Acesso em : 19 jun. 2020.

[NT3] De Rio Gran do Sul (Nota del Traductor)

[NT4] “Allà” es refereix a un quilombo. El *quilombo era el refugi d’esclaus fugitius en l’època de l’esclavitud. Persisteixen molts en l’actualitat (N. del T.)

[NT5] El que viu en un quilombo. Veieu nota [NT4] (N. del T.)