Rizoma freireano

Vol. 4 · 2009

Rizoma freireano 4. El oficio de educar

Rhizome freirean 4. The art of educating

Editor: Instituto Paulo Freire de España

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Sumario

EDITORIAL

El oficio de educar

L'ofici d'educar

A vocação de educar

ARTÍCULOS

A vocação de educar
Carlos Rodriguez Brandão

Vocation of education
Carlos Rodriguez Brandão

La vocación de educar
Carlos Rodriguez Brandão

Political grace and the struggle to decolonize community practice
Antonia Darder, Zeus Yiamouyiannis

Valentía política y la lucha por descolonizar el trabajo en las comunidades
Antonia Darder, Zeus Yiamouyiannis

Valentia política i la lluita per descolonitzar el treball en les comunitats
Antonia Darder, Zeus Yiamouyiannis

El desafío y la pasión por aprender
Oscar Jara H

O desafio e a paixão de aprender
Oscar Jara H

El desafiament i la passió per aprendre
Oscar Jara H

Una storia di ordinaria valutazione
Vita Cosentino

Una historia de evaluación ordinaria
Vita Cosentino

Una història d'avaluació ordinària
Vita Cosentino

La palabra a las maestras
Vita Cosentino, Maria Cristina Mecenero

La paraula a les mestres
Vita Cosentino, Maria Cristina Mecenero

POEMA

El verdadero maestro
Hua Hu Ching

DOCUMENTAL

L’amore che non scordo – Storie di comuni maestre
Daniela Ughetta e Manuela Vigorita, Daniela Ughetta e Manuela Vigorita

El amor que no olvido – Historias de maestras corrientes
Daniela Ughetta e Manuela Vigorita, Daniela Ughetta e Manuela Vigorita

El oficio de educar

También en Català • Português

«…Mi experiencia me dice que no puedo enseñar a otra persona como enseñar. En última instancia intentar algo así resulta inútil. (…) He llegado a sentir que el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo descubre e incorpora por sí mismo. El aprendizaje basado en el propio descubrimiento, la verdad incorporada y asimilada personalmente en la experiencia, no puede comunicarse de manera directa a otro…»

Carl Rogers

El proceso de convertirse en persona

En el supuesto de que los procesos de enseñanza-aprendizaje fuesen secuencias lineales de simples tareas y actividades de trasmisión ¿Realmente sería posible enseñar a alguien a enseñar? ¿Sería posible aprender a enseñar? Y si educar es un fenómeno complejo y multidimensional de carácter emergente y recursivo en el que los sujetos implicados son realmente agentes del proceso en interacción permanente con su medio ¿Podríamos imaginar una educación sin transmisión y sin emoción? ¿Podemos imaginar una educación sin educadoras y educadores? ¿Podemos imaginar entonces a profesoras y profesores desvinculados de su contexto de aula, escolar, de su medio ambiente social e incluso de sí mismos y de lo que sienten y experimentan en su interior? ¿O acaso es lo mismo ser profesor de que ser educador? ¿Es lo mismo entonces “ser”, que “ejercer” o “funcionar”? ¿Qué hemos perdido y que hemos ganado en el devenir histórico del oficio de educar? ¿Quedan todavía educadoras y educadores? ¿Cuáles serían sus funciones en estos tiempos de globalización y perplejidad?

Demasiadas preguntas tal vez, pero subordinados y apegados como estamos a estructuras y sistemas escolares fuertemente burocratizados e incapaces de mirar y abordar los fenómenos educativos desde perspectivas más humanas, creativas y esperanzadas, las demandas explícitas e implícitas que la sociedad de nuestro tiempo plantea a las instituciones educativas no podrán en ningún caso abordarse si no partimos de una reflexión profunda del papel, la función y la responsabilidad social que las educadoras y educadores contraen en el ejercicio de su profesión. Y esto es así porque a menudo se olvida que lo que realmente una alumna o alumno

aprende, no es en ningún caso lo que su profesora o profesor le enseña, le transmite o muestra como representación de la realidad para que sea almacenada en su memoria, entre otras razones porque el mapa no puede nunca representar con fidelidad el territorio. Por el contrario, lo que realmente aprendemos como seres humanos, no es lo explicitado en las liturgias de selección académica, ni en las acreditaciones que desacreditan lo verdaderamente aprendido, es más bien la manifestación y expresión singular, más que el resultado esperado y determinado por las burocracias, de complejos procesos de construcción social e individual de conocimiento, procesos que se activan y desarrollan en indisoluble unidad con el medio ambiente en el que suceden y energetizados por las emociones que emergen en el clima psicosocial. ¿Es entonces coherente reducir el oficio de educar a competencias técnico-profesionales que hacen de la compleja y a su vez apasionante función de educar una tarea aséptica, apolítica, despersonalizada y neutral como si de un programa de software se tratase? ¿O acaso el oficio de educar se agota en la visión productivista del trabajador de la enseñanza enajenado en su función y por tanto incapaz de autonomía, creatividad y soluciones originales a los problemas que su trabajo le plantea? ¿Tiene algún sentido el oficio de educar hoy? ¿No sería mejor tal vez dejarlo todo en manos de instructores de software educativo y rendirse finalmente a las exigencias del mercado y del paradigma civilizatorio que lo sostiene?

Si el profesorado se ha convertido en funcionariado docente especializado y si Estados e Iglesias de todo tipo y condición han intervenido siempre para apropiarse del control y ejercicio de las funciones del profesorado. ¿Les queda algo realmente autónomo y original a las educadoras y educadores de nuestro tiempo? ¿O tal vez ya nadie desee asumir la responsabilidad de educar y prefiera delegarla, subcontratarla o simplemente ignorarla para sustituirla por sencillos algoritmos que satisfagan las demandas de adquisición de un mercado laboral, que paradójicamente exige altas dosis de especialización para una minoría de obedientes técnicos y masivas cantidades de descualificación para las grandes masas de precarios asalariados?

¿Será necesario entonces cambiar el paradigma educativo dominante a partir de la construcción colectiva y singular de un nuevo perfil profesional del profesorado más acorde con la realidad presente y cotidiana de nuestras instituciones escolares? ¿Qué sentido podría tener la formación del profesorado? ¿Sería suficiente con algunos cambios organizativos y de competencias mediante el procedimiento habitual de decretar órdenes y reglamentos para ser obedecidos por los

funcionarios docentes? ¿O tal vez habría que hacer un pausado y al mismo tiempo ingente esfuerzo creativo, asumiendo riesgos e incertidumbres que no pueden ya satisfacerse con los modelos transmisivos e instructivos conocidos?

No albergamos dudas, de que el oficio de educar siempre estuvo en crisis, crisis de crecimiento y maduración ligada a las condiciones materiales y existenciales históricamente determinadas, pero como nos enseñó Freire, la historia no fue, ni es, la historia está siendo y el oficio de educar nace y renace a cada instante en los ambientes, en los contextos y en las situaciones en las que unos seres humanos interaccionan, cooperan, dialogan y se ayudan mutuamente para construir situaciones más satisfactorias y teorías más explicativas de la realidad. En consecuencia los cambios paradigmáticos en relación a nuevas visiones del oficio de educar, que están en estos instantes emergiendo en los más diversos lugares de nuestro planeta, están afortunadamente apuntando hacia direcciones más abarcantes, más integradoras y en las que el sentido de responsabilidad social y ecológica en el mantenimiento y creación de vida, se combina con la necesidad de ambientes de aprendizaje más estimulantes, enriquecedores y creativos.

El papel de las educadoras y educadores del siglo XXI pasa por el ejercicio del compromiso y la vinculación sociopolítica y su función de intelectuales reflexivos, pero también por el de facilitadores, mediadores, ayudantes y agentes al servicio del más pleno desarrollo personal autorrealizador de educandas y educandos, tareas que únicamente son posibles y realizables si su perfil profesional va mucho más allá de las simplificadoras y reduccionistas competencias técnicas y administrativas.

El tiempo de los dogmas, de las verdades eternas y del protagonismo de las instituciones encargadas de la reproducción y legitimación del (des)orden social establecido está llegando a su fin. La crisis generalizada de las instituciones de acogida como la familia o la escuela, reflejo de la mercantilización y cosificación masiva de las relaciones humanas y de la fragilidad de los lazos de vinculación y solidaridad social hacen que el oficio de educar ya no pueda ser considerado como un oficio más al uso, en el que las instituciones extraen plusvalía ideológica y política de los funcionarios docentes para la reproducción de las burocracias mediante la obediencia y la subordinación.

Hace falta pues, más que un nuevo modelo de educador, o un nuevo perfil profesional con precisas y operativas funciones y competencias, una nueva visión en la que educar y educarse sean procesos complementarios y permanentes de un

mismo proceso unitario y global de desarrollo humano integral que es ecológico, vital, social, cultural, económico, político, emocional y también espiritual. Una nueva visión en suma en la que educar es un proceso de ayuda a la persona concreta que construye su vida en indisoluble y permanente interacción con su medio ambiente interno y externo, lo que exige convertir el oficio de educar en una especie de espiral recursiva en la que sea imposible ejercerlo sin educarse y transmitir conocimiento sin ser capaz de procesarlo, producirlo y expresarlo creativa, afectiva y amorosamente para transformarlo así en sabiduría. Y esto dicho en otros términos significa comprender y asumir que la educación no es un proceso de adquisición, sino de construcción, no es un proceso de acumulación de vivencias sino de articulación y procesamiento de experiencias, experiencias en las que los escenarios sociales de interacción, los climas psicosociales, las diversas formas de convivencia, acogida, comunicación, diálogo, encuentro, afectividad, vinculación, cooperación y solidaridad juegan un papel transcendental e insustituible en la generación de nuevos ambientes de aprendizaje más vitales, humanos y transformadores.

Sirva pues este número para iniciar una reflexión abierta y rizomática en la que podamos formular preguntas y apuntar respuestas que nos conduzcan a una mayor coherencia estratégica y táctica entre las necesidades de los seres humanos de nuestro tiempo y las funciones educativas que profesoras y profesores podemos y debemos asumir para satisfacerlas, teniendo en cuenta finalmente que educar, como nuevamente nos recuerda Freire, no es transmitir conocimiento, sino crear las condiciones necesarias para su construcción.

L’ofici d’educar

También en Español • Português

«…La meua experiència em diu que no puc ensenyar a una altra persona com ensenyar. En última instància intentar quelcom així resulta inútil. (…) He arribat a sentir que l’únic aprenentatge que pot influir significativament sobre la conducta és el que l’individu descobreix i incorpora per si mateix. L’aprenentatge basat en el propi descobriment, la veritat incorporada i assimilada personalment en l’experiència, no pot comunicar-se de manera directa a un altre…»

Carl Rogers

El procés de convertir-se en persona

En el cas que els processos d’ensenyança-aprenentatge foren seqüències lineals de simples tasques i activitats de transmissió, realment seria possible ensenyar a algú a ensenyar? Seria possible aprendre a ensenyar? I si educar és un fenomen complex i multidimensional de caràcter emergent i recursiu en què els subjectes implicats són realment agents del procés en interacció permanent amb el seu mitjà. Podríem imaginar una educació sense transmissió i sense emoció? Podem imaginar una educació sense educadores i educadors? Podem imaginar llavors professores i professors desvinculats del seu context d’aula, escolar, del seu medi ambient social i inclús de si mateixos i del que senten i experimenten en el seu interior? O potser és el mateix ser professor que ser educador? Aleshores, és el mateix “ser”, que “exercir” o “funcionar”? Què hem perdut i què hem guanyat en l’esdevenir històric de l’ofici d’educar? Queden encara educadores i educadors? Quines serien les seues funcions en estos temps de globalització i perplexitat?

Massa preguntes tal vegada, però subordinats i aferrats com estem a estructures i sistemes escolars fortament burocratitzats i incapaços de mirar i d’abordar els fenòmens educatius des de perspectives més humanes, creatives i esperançades, les demandes explícites i implícites que la societat del nostre temps planteja a les institucions educatives no podran en cap cas abordar-se si no partim d’una reflexió profunda del paper, la funció i la responsabilitat social que les educadores i educadors contrauen en l’exercici de la seua professió. I açò és així perquè sovint s’oblida que el que realment una alumna o alumne aprén, no és en cap cas el que la seua professora o professor li ensenya, li transmet o mostra com a representació de

la realitat perquè siga emmagatzemada en la seua memòria, entre altres raons perquè el mapa no pot mai representar amb fidelitat el territori. Al contrari, el que realment aprenem com a sers humans, no és allò que s'ha explicitat en les litúrgies de selecció acadèmica, ni en les acreditacions que desacrediten el verdaderament aprés, és més aviat la manifestació i expressió singular, més que el resultat esperat i determinat per les burocràcies, de complexos processos de construcció social i individual de coneixement, processos que s'activen i desenrotllen en indissoluble unitat amb el medi ambient en què ocorren i energetitzats per les emocions que emergeixen en el clima psicosocial. Aleshores és coherent reduir l'ofici d'educar a competències tecnicoprofessionals que fan de la complexa i al seu torn apassionant funció d'educar una tasca asèptica, apolítica, despersonalitzada i neutral com si d'un programa de programari es tractara? O potser l'ofici d'educar s'esgota en la visió productivista del treballador de l'ensenyança alienat en la seua funció i per tant incapaç d'autonomia, creativitat i solucions originals als problemes que el seu treball li planteja? Té cap sentit l'ofici d'educar hui? No seria millor, tal vegada, deixar-ho tot en mans d'instructors de programari educatiu i rendir-se finalment a les exigències del mercat i del paradigma civilitzador que ho sosté?

Si el professorat s'ha convertit en funcionariat docent especialitzat i si Estats i Esglésies de qualsevol tipus i condició han intervingut sempre per a apropiar-se del control i exercici de les funcions del professorat. Els queda quelcom realment autònom i original a les educadores i educadors del nostre temps? O tal vegada ja ningú desitge assumir la responsabilitat d'educar i estime més delegar-la, subcontractar-la o simplement ignorar-la per a substituir-la per senzills algoritmes que satisfacen les demandes d'adquisició d'un mercat laboral, que paradoxalment exigeix altes dosis d'especialització per a una minoria d'obedients tècnics i massives quantitats de desqualificació per a les grans masses de precaris assalariats?

Aleshores, caldrà canviar el paradigma educatiu dominant a partir de la construcció col·lectiva i singular d'un nou perfil professional del professorat més coincident amb la realitat present i quotidiana de les nostres institucions escolars? Quin sentit podria tindre la formació del professorat? Potser serà suficient amb alguns canvis organitzatius i de competències per mitjà del procediment habitual de decretar ordes i reglaments per a ser obeïts pels funcionaris docents? O tal vegada s'hauria de fer un pausat i al mateix temps ingent esforç creatiu, assumint riscos i incerteses que no es poden ja satisfer amb els models transmissors i instructius coneguts?

No alberguem dubtes, que l'ofici d'educar sempre va estar en crisi, crisi de

creixement i maduració lligada a les condicions materials i existencials històricament determinades, però com ens va ensenyar Freire, la història no va ser, ni és, la història està sent i l'ofici d'educar naix i renaix a cada moment en els ambients, en els contextos i en les situacions en què uns sers humans interaccionen, cooperen, dialoguen i s'ajuden mútuament per a construir situacions més satisfactòries i teories més explicatives de la realitat. En conseqüència els canvis paradigmàtics en relació a noves visions de l'ofici d'educar, que estan en estos instants emergint en els més diversos llocs del nostre planeta, estan afortunadament apuntant cap a direccions més abraçadores, més integradores i en què el sentit de responsabilitat social i ecològica en el manteniment i creació de vida, es combina amb la necessitat d'ambients d'aprenentatge més estimulants, enriquidors i creatius.

El paper de les educadores i educadors del segle XXI passa per l'exercici del compromís i la vinculació sociopolítica i la seua funció d'intel·lectuals reflexius, però també pel de facilitadors, mediadors, ajudants i agents al servici del més ple desenrotllament personal autorealitzador d'educandes i educands, tasques que únicament són possibles i realitzables si el seu perfil professional va molt més enllà de les simplificadores i reduccionistes competències tècniques i administratives.

El temps dels dogmes, de les veritats eternes i del protagonisme de les institucions encarregades de la reproducció i legitimació del (des)orde social establit està arribant a la seua fi. La crisi generalitzada de les institucions d'acollida com la família o l'escola, reflex de la mercantilització i cosificació massiva de les relacions humanes i de la fragilitat dels llaços de vinculació i solidaritat social fan que l'ofici d'educar ja no puga ser considerat com un ofici més a l'ús, en què les institucions extrauen plusvàlua ideològica i política dels funcionaris docents per a la reproducció de les burocràcies per mitjà de l'obediència i la subordinació.

Fa falta perquè, més que un nou model d'educador, o un nou perfil professional amb precises i operatives funcions i competències, una nova visió en què educar i educar-se siguen processos complementaris i permanents d'un mateix procés unitari i global de desenrotllament humà integral que és ecològic, vital, social, cultural, econòmic, polític, emocional i també espiritual. Una nova visió en suma en què educar és un procés d'ajuda a la persona concreta que construeix la seua vida en indissoluble i permanent interacció amb el seu medi ambient intern i extern, la qual cosa exigeix convertir l'ofici d'educar en una espècie d'espiral recursiva en la que siga impossible exercir-lo sense educar-se i transmetre coneixement sense ser capaç de processar-lo, produir-lo i expressar-lo creativament, afectivament i

amorosament per a transformar-lo així en saviesa. I açò dit en altres termes significa comprendre i assumir que l'educació no és un procés d'adquisició, sinó de construcció, no és un procés d'acumulació de vivències sinó d'articulació i processament d'experiències, experiències en què els escenaris socials d'interacció, els climes psicosocials, les diverses formes de convivència, acollida, comunicació, diàleg, trobada, afectivitat, vinculació, cooperació i solidaritat juguen un paper transcendental i insubstituïble en la generació de nous ambients d'aprenentatge més vitals, humans i transformadors.

Doncs, servisca este número per a iniciar una reflexió oberta i rizomàtica on podem formular preguntes i apuntar respostes que ens conduïsquen a una major coherència estratègica i tàctica entre les necessitats dels sers humans del nostre temps i les funcions educatives que professores i professors podem i hem d'assumir per a satisfer-les, tenint en compte finalment que educar, com novament ens recorda Freire, no és transmetre coneixement, sinó crear les condicions necessàries per a la seua construcció.

Traducció: Ximo Martinez

A vocação de educar

También en Español • Català

Carlos Rodriguez Brandão

algumas palavras sobre o exercício do trabalhador da educação

Os sinais de vida estariam por toda a parte.
Semeados entre a vida e a morte e de novo a vida, eles estariam por toda a parte. Existiriam já então as flores. Ásperas, duras flores de um tempo anterior ao nosso. Já então, muitos milênios antes, a forma multiforme da vida teria trazido das águas moventes para o chão de terras as sementes desses ancestrais. Seres da vida entre o azul, e o lilás, o vermelho e o amarelo.
Os grandes sáurios teriam desaparecido e, então, entre outros animais de grande porte o pequenino beija flor corria entre cores e odores fecundando a vida.
Então os seres de que nós viemos baixaram das árvores e aos poucos, a custa de um enorme esforço, ergueram-se sobre as partes de trás e olharam de frente o horizonte. Como os bichos que caçam, eles tinham os seus olhos na face do rosto. Mas, de uma maneira diferente, só eles aprenderam a ver uma mesma fiel imagem com os dois olhos. Perderam os instintos da onça, mas aprenderam a prestar mais atenção do que os anjos.
Ao cabo de outros muitos milênios terão reservado as mãos para ofícios até então desconhecidos, e terão aprendido, seres de quatro patas, de pé sobre apenas duas, uma rara, nova e única postura do corpo.
E entre os dedos o polegar veio a opor-se aos outros dedos. E pela primeira vez a vida gerou uma mão tão sábia quanto a mente que haveria de criar através dela. Uma mão esquecida de andar carregando o corpo, como entre os macacos. Uma mão sutil e interrogativa, para que houvessem os toques do amor, ciência e da arte. E a arquitetura da boca perdeu aos poucos a ferocidade carnívora e se preparou para o milagre da fala.
Em um ser que anda de pé, que olha com curiosidade, atenção e sabedoria, que conquistou a liberdade dos gestos, primeiro das mãos e, depois, os da fala através dos sinais sonoros dos símbolos, estava aberto o caminho para a atenção concentrada, o olhar inteligente e o gesto sem igual do pensamento.
Um pequeno cérebro no começo igual ao dos seres seus primos: os gorilas, os orangotangos, os gibões e os chipanzés, cresceu, aumentou muito e se tornou complexo e diferenciado. E foram preciso outros milhões de anos para que este

lugar do pensamento e da imaginação aprendesse a pensar, a saber e a se pensar, a se saber pensando e a se pensar sabendo. E a se sentir sabendo e a se pensar sentindo. Pois ali foram nascendo, como flores de vida eterna: a memória, o sentimento do futuro, o desejo de troca com o outro, o temor antecipado de morte, a devoção, o afeto temperado pelo pensamento e o ato de pensar tornado reflexão. Um dia Gaston Bachelard diria: *estou só, logo somos quatro.* E somos mais, pois cada um pode vir a ser a fronteira do infinito.
A vida, consciente de si em qualquer ser-da-vida, torna-se enfim conhecedora de sua própria consciência. Ela passa de uma consciência reflexa a uma consciência reflexiva. Ela salta do sinal ao signo e do signo ao símbolo. Ela cria a cultura, esse modo natural de ser humano. À Criatura que finalmente emerge do som ao sentido, e do sentido ao significado; E cria a palavra e estabelece o primado da comunicação de sentimentos através de símbolos culturais do viver e do sentir.
Daí viemos, e disto somos.

I
Avós e netos no meio da noite

como teria sido a noite talvez esquecida de todas as memórias?
Uma noite primitiva e ancestral na aurora da história,
Quando um pequeno ser vivo, um milhão de anos depois chamado: “homem”.
Chamou para um lugar mais perto da fogueira acesa o seu neto
E então, apontando com dois dedos da mão direita uma estrela.
entre as muitas do céu de julho, pronunciou pela primeira vez
o seu primeiro nome. Como terá sido aquela noite?
com que gestos de um afeto rude, no entanto cheios de uma estranha luz,
mais do que a fogueira, mais do que a das estrelas do inverno
teria acontecido aquilo um dia … no meio da noite?

Como teria sido, anterior de mil milênios
uma outra noite, mais esquecida ainda no silêncio do tempo
quando um ancestral mais antigo ainda daqueles primeiros homens
descansou sobre os ombros de um menino o peso do braço
e entre movimentos das mãos apenas, e do olhar
ensinou a ele pela primeira vez um pequeno segredo
num tempo em que debaixo das árvores e das estrelas não existiam ainda nem mesmo as palavras, nem mesmo os nomes do mundo?
como teria sido o desenho daqueles gestos sem voz

e tão humanamente simples que sob a proteção dos astros
o homem e o menino adormeceram sem de longe imaginar
que haviam feito ali o milagre de aprender-e-ensinar
para que o saber não morra, e nem as pessoas, e nem as estrelas?

Que pássaros acordados na noite e que outros seres dos céus
é que flores noturnas dessas onde só o perfume
já torna tão cheio de mistérios o mundo e a vida
terão assistido, uma vez e outra, separadas de um milhão de anos
aqueles instantes fugazes da história quando, primeiro o gesto
e, depois, a palavra, teriam criado a façanha de inventar a troca
entre os símbolos, entre os sentidos e entre os sentimentos do mundo através dos gestos da vida em consciência e em saber?
transformados naquilo a que outros, tanto tempo,
deram o nome de **educação**, entre os homens e os filhos dos homens.

II
quando um gesto ensina, o que se faz?

entre gestos de poder e amor: movimentos com as mãos, balanços do olhar
alguns murmúrios de palavras e as primeiras frases curtas do pensamento, viajando entre infinitas manhãs e noites
e multiplicando muitas vezes por mil a variação dos inventários
das maneiras de passar de uma geração para a outra os segredos da tribo
entre avós e netas, de aldeia a aldeia, de uma casa à outra
a educação invadiu o planeta e fez dos seres que nós fomos: mulheres e homens.
Porque de então em diante, entre guerra e paz os seres que somos descobriram
que valem muito pouco o saber e a consciência
se não existir entre as pessoas que à noite se reúnem à volta do fogo
o sentimento coletivo de tornar tudo partilha
e repartir, como o peixe e o pão, os gestos das mãos e da voz
com que aprende do outro os seus nomes e os segredos de amassar a farinha
e assar a massa no forno que alguém fez quando aprendeu a fazer .....
E com as mulheres e os homens das noites não lembradas da história
por toda a parte a educação a sua viagem cheia de luzes e de sonhos,
mas também de horas escuras, horas cheias de tormento.

Ao longo do caminho sinuoso dos montes e vales da vida repartida como história

que outros tantos dias e outras noites primitivas
terão sido testemunhas das infinitas tramas dos mistérios
onde, aprendendo com a vida e a alma a experimentar o fio da natureza
os homens do mundo aos poucos tudo transformaram
tocando a água e a pedra com as ferramentas das mãos e do espírito?
Eles … nós, frágeis senhores de tudo, irmãos do universo,
Seres por onde a vida alcançou a consciência: filhos do barro,
Da chama e da carne, ferreiros dos signos, escrivão dos símbolos
Criadores do tempo da cultura, com que a tudo deram o rosto e o nome
E em todas as coisas assinaram com o sinal de seu poder:
Marcas de alma e sangue dos sonhos dos homens.

E entre tudo: pessoas, palavras, signos, símbolos e sentimentos
À volta das fogueiras, dentro das chocas nas noites das grandes chuvas,
Tocando uns com as mãos os corpos dos outros: aprendiam-e-ensinavam
E de novo, muitas vezes, ensinavam-e-aprendiam.
E assim como fizeram as pessoas depois das primeiras com os bens
Que o trabalho caçava, colhia, criava e fiava, eis que entre todos alguns faziam
circular os rituais do saber. E revelavam segredos
E apalavravam o conhecimento e davam, como a carne ou o pão, aos outros,
Para que a morte não viesse tão logo e os filhos fossem mais sábios
Do que os pais e os netos mais sábios do que os avós. Assim foi.

“- quando eu nasci já então os grandes peixes haviam passado …
– e quando foi que você nasceu?
– depois que os grandes peixes haviam passado!”

Vivendo juntos sempre alguma forma de comunidade, experimentando o mundo
e tocando com os mesmos gestos o que viram antes tocarem com outras mãos
os homens do mundo antes de nós aprenderam mais do que as lições que o mundo dá.
ao ser roçado com amor e fúria entre o corpo e o pensamento.
Aprenderam mais do que as lições que a vida abre aos olhos e oferece
– de todos, a melhor mestra – porque além da vida individual, mas através dela,
descobriram as lições vividas entre uns e outros ao redor do calor dos corpos,
olhando com fome os dedos do artesão e as mãos do sábio
e murmurando baixinho dentro do espírito as palavras que ouviam …

Isso, através do que a vida se multiplica e transforma a sua qualidade
ao olhar a vida de si mesma com o pensamento consciente
como a filha que aprendeu da mãe e ensina a mãe
Isso, que realizado vezes sem conta passa do gesto ao ensino,
do ensino ao saber e, partilhado, do saber à cultura.

III
tão grande como tudo o que é humano é a educação

como o chão de terra do clã tribal, no mapa vivo dos sinais da aldeia,
dentro das canoas, no tabuleiro das primeiras rocas de inhame ou trigo
seguindo atrás os passos dos adultos nas trilhas dos matos,
olhando em silêncio a mãe fazer uma esteira de palha, vendo, cúmplice de um instante feliz, o pai pescando o peixe.
Como terá sido que as meninas e os meninos das primeiras tribos
Das nações dos homens sabiam cantar as canções e dizer as preces
Às flores e aos deuses de seus mundos?
Como aprendiam todos com o tempo a desfiar a tela infindável dos nomes e de tudo
E decifrar a equação complicada das categorias sociais de pessoas
Com quem era dado a cada um conviver: em seu tempo, a seu modo?
Como aprendiam as crianças desde cedo quem era quem entre os outros:
Para conviver, para evitar, para brincar, para respeitar, para caçar,
Para casar, para temer, para parir, para esperar, para ajudar a morrer?
E como é que os mistérios da tribo eram desigualmente guardados
Antes da escrita, na efêmera flor da memória do grupo
E de uma geração à outra, entre muitas, atravessavam o sono dos séculos?
Como se aprende a cantar com a mãe uma primeira canção de crianças
E com os velhos a pronunciar entre balbucios da prece
O nome amado e terrível dos seres sagrados? Raros nomes de amor e medo
Que os mitos imemoriais da aldeia inventaram entre verões e invernos
E os seus ritos dançados entre palmas à volta do fogo
Faziam tudo ser tão cheio de vida e de realidade?
Como será que do adulto ao menino passou muitas vezes, em tantas eras e lugares
O poder de invocar o artifício da magia, mãe da ciência e sua irmã?
Como foi que um outro ensinou a um outro os outros nomes das mesmas coisas
E os dos espíritos da vida com que a imaginação de alunos e de mestres
Povoou por toda a parte um alfabeto sem fim de significados: o fundo das águas

E a escuridão das matas, o espaço azul e sem formas, o sol e a lua, o mapa
Interior das árvores, a alma dos bichos, o caminho dos ventos errantes
E a mensagem do deserto?
Como um dia alguém fez uma arapuca e ensinou a alguém o que havia nela
E pela primeira vez a maldade do homem prendeu alí uma ave amarela?
E, multiplicado entre o bem e o mal o domínio do homem sobre o mundo
Transformou-se em poder e em sabedoria. E nos ritos que tornam a mata um deserto
E depois frutificam o deserto e depois o destroem, e depois …

Pois como quem de todas as coisas conhecidas sonha ser o senhor,
Mas tal como a criança, precisa a cada dia aprender de novo cada passo
Do caminho do conhecimento que habita ao mesmo tempo a sua alma e o universo,
Eis que o homem leu e releu pelo fio do tempo afora as lições de conviver com o outro e o mundo; com os outros de seu mundo e de outros;
Com os mundos de seus outros; com os outros de si mesmo; com os mundos de si, outro.
E para então transformar ao mesmo tempo o mundo e a si mesmo
(pois já então Prometeu havia dado o fogo aos homens …)
segundo as imagens dos sonhos que todas as noites tinham os magos,
entre momentos irmãos e opostos de ódio e amor fraterno
As pessoas da cultura aprenderam a criar e construir, a saber e repartir
como o sábio-operário os objetos de seu dia: o arco e o cesto, a prece e a rede,
o arado e o fio da semeadura, os desenhos passados no rosto do morto, os colares e os braceletes das festas dos corpos de seus filhos.
E, assim, de muitos modos, cada um de acordo com a sua gramática dos ofícios
entre todos, desiguais igualados, a tribo aprendeu a fazer circularem
de casa em casa os bens do fruto do trabalho, as pessoas e os símbolos dos nomes.
E de uma porta à outra entre todos deveriam passar os seres das trocas:
peixes, pessoas e parábolas …
e, em cada cultura, tudo ia até onde alcançava ir a educação
Em meio a pessoas e saberes diferentes e iguais …
pois houve um tempo em que, em nada diversa de uma brincadeira entre primos
ou de um momento de assistir juntos ao rápido passeio de uma estrela cadente
ou ao trabalho rotineiro que três meses depois multiplica por cem uma semente,
eis que a educação corria de mão em mão no bailar de qualquer gesto.
E foi quando ela não tinha ainda sequer esse nome e os seus donos,
porque então livre, solta da amarra de possuir senhores do saber e do sentido

como as flores que todos colhem e carregam para a casa
uma educação solidária amadurecia o fruto que o saber semeava.

IV
foi quando então …

Aqui e ali, por toda a parte, quando cresceram os bens e os poderes
Dos homens de antes de nós, e os frutos do trabalho de todos
Multiplicou para alguns muitas vezes as cestas dos grãos de cereais
Eis que houve a sobra não gasta na festa à volta do fogo
E o poder de guardar o que não era mais de todos
Transformou o uso e a troca solidária na posse e no intercâmbio interessado.
Então, entre os homens da aldeia-cidade surgiram muros e soldados.
Surgiu a moeda: o que se acumula nos porões dos palácios e não se come
E as pessoas do mundo começaram a ensinar-e-aprender a pior lição.
Foi quando uns foram donos do gado e coube a outros o dever de vigiá-lo,
E empilharam uns os montes de trigo que faltava na mesa de outros,
E muitos teciam em teares de lágrimas a roupa de poucos
E sobre o chão dos primeiros mundos divididos entre os homens
Tornaram-se uns os donos da terra, das beiras dos rios e dos riachos
E foram donos das cidades e senhores das praças e do poder de dizer:
“isto é meu, é o meu domínio!”
E cada vez mais onde havia trilhas sem portas fizeram grandes portas fechadas
E onde todos eram livres e diferentemente iguais, começou a reinar a desigualdade
E a maldição que torna uniforme a diferença e servo quem era livre …

E então o saber que dava nome às imagens e fazia mitos dos sonhos
E era o fruto do trabalho sobre a terra e filho do espanto e da maravilha
Dividiu-se também entre os filhos dos homens, como a terra e os seus frutos.
E o que fora repartido entre todos: nomes, segredos, lembranças,
Aos poucos saiu da volta das fogueiras e do olhar dos primeiros magos
E escondeu-se também entre paredes protegidas por muros e guardas.
E foi quando como o grão roubado da mesa dos outros para o celeiro dos ricos,
Que uma parte poderosa do ofício do vôo de ensinar-e-aprender
Dividiu-se também sob as mãos alvas de senhores de sedas
Esquecidos, como os mestres de quem eram donos, como eles,
De segurar com o peso bom dos braços os dois varais do arado …

De quem são as estrelas? De quem são as figuras que a alma dos homens faz dela?
De quem são os seus nomes: “Antares”, “Capela”, “Riguel”, “Betelguese”?
De quem é o saber que das estrelas e seus nomes fez deuses e lendas, heróis
Do destino e caminhos sobre os mares nas viagens a outras terras?
Em nome de quem? Do que? Os homens dividiram então o saber em saberes
E deram, a cada um, um caminho e um destino. E deram a alguns o segredo de um poder
Diverso do que houvera antes entre diferentes, tornados agora desiguais?
Como é que foram separados por muros os próprios nomes das coisas da vida
E dado a uns o poder de dizê-los e aos outros não, e, em silêncio,
Tornarem-se servos onde houve senhores, e colonizados onde há colonizadores?
E aqueles-que-não-sabem onde agora existem os senhores-do-saber
E os donos do trabalho e dos ofícios dos que conhecem e ensinam?

V
Acaso esquecemos …

Acaso esquecemos, professores, essas lições da história?
Terão elas sido um mau momento do passado ou estão à nossa volta, agora, aqui?
Olhamos em nós e ao redor de nós e vemos claros os seus despojos
Ou fizemos delas os mitos e os contos de fadas de nossas lições?
Por que então tudo foi como se uma canção fácil – uma dessas cantigas
Um dia surgidas no largo do centro da aldeia sem que se saiba de quem ou quando
E que as pessoas, juntas, soubessem entoar com vozes doces e flautas de madeira
E dançando lembranças cantassem as estórias de sua própria estória –
Fosse posta, escondida e guardada em templos e em palácios
Onde apenas sete iniciados vestidos de roupas brancas de linho,
Onde antes houveram setenta pastores com flautas nos montes e vestes de peles,
E esses poucos, separados, soubessem tocá-la em flautas de ouro
E cantá-la em voz baixa para sete senhores, entre setecentos mil outros,
Deixados do lado de fora, separados por muros e silêncios de pedra.
Sete senhores de Tebas – e quantas houve! E quantas há! – que fazem a festa
E pagam aos músicos depois de haverem separado o trigo da palha
E o saber do poder do saber do trabalho
E os hinos dos reis dos cantos dos escravos
E os instrumentos de ouro dos de madeira e couro
E aqueles que trajam as vestes brancas e livram a mão do arado
Dos que rasgam nas ferragens do arado as roupas de trapos.

Depois de haverem na trilha dos tempos colocado longe a multidão dos muitos
Do segredo bom das letras de músicas que ficaram difíceis
Sem nunca terem sido sábias, e das fórmulas tornadas as ciências
Daqueles que puderam de então em diante seguir aprendendo os nomes
Que nomeiam os segredos do mundo e o coração da vida.

VI
desigual, dividida, ela persiste

tão grande quanto tudo o que é humano é a educação.
e também tão corriqueira, tão estranha e tão terrível.
Depois de tantos anos ela está viva, como os homens, a história e as culturas
E não existe somente na escola e no sistema, mas na vida.
E depois de tanto, todas as teorias sobre ela, e os métodos e os artifícios
Não a tornaram e à sua pequena infinita trama de trocas entre as pessoas
Muito diferentes do que, múltipla, diversa, ela tem sido vida afora
Entre professores-e-alunos, mas de maneira igual, entre avós-e-netos.
Nada existe nela de eterno ou de absoluto e tudo muda e permanece
E nada nela foi a criação dos deuses que criaram flores e pintassilgos.
Nós, criaturas e criadores de prometeu, acendemos um dia o seu fogo,
Pois como tudo o que o homem precisou aprender para ser e criar
A educação é filha do trabalho e é, ela mesma, um trabalho dos homens.
Um trabalho em apenas alguma coisa mais difícil do que outros,
Porque ele é feito entre sons e sentidos sobre a matéria de seu próprio espírito
E lavra, semeia, cuida e colhe na terra de seu próprio corpo.
Ela existe apenas onde as mulheres e os homens se reúnem e compartem:
Livres e iguais, à volta da fogueira, ou separados entre muros.
Por isso mesmo, quando por seu meio as pessoas transformam
As regras das trocas do trabalho e as leis da repartição de seus frutos,
Do mesmo modo a educação muda os seus nomes e troca de roupas
E varia de um sistema a outro o próprio trabalho de que é feita.

Apenas aqueles que pretenderam abrigar o educador
A ser menos humano do que os avós de um tempo antes, e não estar,
Como todos, entre todos, contaram ele, fechadas as portas, acesas as luzes
Que não são de fogo, que o seu trabalho é um ofício separado dos outros
E ele, sendo um sacerdote de vestes brancas, não pode ser um profeta.
Porque os que dizem que o seu ofício instrui o que se sabe

Esquecido de ensinar o que se cria com o outro e se aprende dele,

Esqueceram de contar que a mesma luz que clareia salas escurecidas

É um fogo vivo que, às vezes, incendeia no meio da noite o coração e o mundo.
Pois entre ensinar-e-aprender as palavras trocadas geram as idéias.
As idéias trocadas não transformam o mundo. As idéias transformam as pessoas

E as pessoas transformam o mundo. As pessoas transformam o mundo!

Emissário da palavra, buscador do diálogo, criador de mundos novos,
O educador não é um artesão parado num tempo.
Por causa de um ou sete sonhos que tem todos os dias
– e como ser um professor sem sonhar isto? –
ele não pode esquecer todos os dias as tarefas de seu tempo
e nada do que é humano, nele, em cada dia, lhe é indiferente …
Podemos parecer sermos hoje menos do que fomos ontem,
Pois salário injusto nos diz isto e há tantas máquinas à volta … tantas.
Mas eles sabem e nós que somos hoje mais indispensáveis do que nunca
Porque mais do que antes trata-se de salvar o homem de si mesmo
E por isso somos como pontes, mensageiros do que foi lembrado, os educadores.
Se não somos senhores de nossa própria fala
E não reaprendemos de novo a inverter com a vida as lições da sala de aulas
Sabemos que é possível recriar com o outro as palavras perdidas
Dos que perderam a voz, mas não a memória da fala …
Entre todos e não apenas entre os escolhidos
O trabalho do educador serve ao reencontro do homem com a sua origem
E não somente por dever de ofício é urgente não esquecermos
Que se não tomarmos com eles entre as mãos o leme do navio da **educação**.
Outros o farão por nós e contra nós, e contra o horizonte
Da aurora dos tempos que hão de vir, porque, junto, nós o faremos chegar.

Pensar a rotina e o mistério de nosso trabalho como um ofício entre muitos.
Ousar recriá-lo sempre e transformar com outros todas as suas esferas:
A da sala de aulas, da escola, do sistema e do lugar do sistema.
Imaginar que a **educação** existe menor e maior do que a escola
E que, educadores, somos todos os que ainda temos o olhar dirigido ao infinito,
Ao horizonte distante e possível de um mundo fraterno de homens livres
Onde todos possam ser, desarmados, irmanados, alunos e sábios.

Entre as pessoas do mundo, os homens do povo
De quem, professores, somos mais e menos do que mestres,
E muito mais do que meros mediadores de algum poder supremo
Situado fora dele e de nós mesmos.
Ao lado dos que não esqueceram de ser portadores do futuro
Seus irmãos e companheiros de um mesmo longo caminhar...

Traductores: Paulo Silva, Sabrina Ildefonso, Rogério Martins, Alexandra de Almeida e Ana Dias
Revisores: Mariana Santos, Lotte-May Beedell y la professora Rosana Durão

A vocação de educar

También en English • Español

«… a minha experiência diz-me que não posso ensinar a outra pessoa como ensinar. Em última instância, tentar algo do género tem um resultado inútil. (…) Senti que a única aprendizagem que pode influir significativamente sobre a conduta é a de que o indivíduo descobre e incorpora por si próprio. A aprendizagem baseada na própria descoberta e a verdade incorporada e assimilada pessoalmente sobre a experiência não pode ser transmitida a outrem de forma directa …»

Carl Rogers

O Processo de se Converter em Pessoa

Na suposição de que os processos de ensino-aprendizagem fossem sequências lineares de simples tarefas e actividades de transmissão, seria realmente possível ensinar alguém a ensinar? Seria possível aprender a ensinar?
E se educar é um fenómeno complexo e multidimensional de carácter emergente e recursivo, no qual os indivíduos implicados são realmente agentes do processo em interacção permanente com o seu meio, poderíamos imaginar uma educação sem transmissão e sem emoção? Podemos imaginar uma educação sem educadoras e educadores? Então, podemos imaginar professoras e professores desvinculados do seu contexto de aula, escolar, do seu meio ambiente social e inclusive de si próprios, assim como do que sentem e experimentam interiormente? Por acaso, ser professor é o mesmo do que ser educador? Então, “ser” é o mesmo que “exercer” ou “funcionar”? O que perdemos e o que ganhámos com a mudança histórica da vocação de educar? Ainda restam educadores e educadoras? Quais seriam as suas funções neste mundo de globalização e de incerteza?

Talvez sejam demasiadas perguntas, mas como estamos subordinados e agarrados às estruturas e sistemas escolares fortemente burocratizados, incapazes de olhar e abordar os fenómenos educacionais sob perspectivas mais humanas, criativas e de confiança, as exigências explícitas e implícitas que a presente sociedade apresenta às instituições educacionais não poderão, em caso algum, ser abordadas se não partirmos de uma reflexão profunda sobre o papel, a função e a responsabilidade social que as educadoras e educadores assumem no exercício da sua profissão. Tal acontece, porque se esquece com frequência que o que realmente uma aluna ou

aluno aprende, não é em caso algum, o que a sua professora ou o seu professor lhe ensina, transmite ou demonstra como representação da realidade, para que seja armazenada na sua memória, entre outras razões, porque o mapa nunca pode representar fielmente o território. Pelo contrário, o que realmente aprendemos como seres humanos, não se encontra no que é explicado nas liturgias de selecção académica, nem nas crenças que desacreditam o que é verdadeiramente aprendido, é melhor a manifestação e expressão singular, do que o resultado esperado e determinado pelas burocracias, de processos complexos de construção social e individual de conhecimento, que se activam e desenvolvem numa unidade indissolúvel com o meio ambiente no qual se sucedem e são alimentados pelas emoções que emergem no clima psico-social. É, então, coerente reduzir a vocação de educar às competências técnico-profissionais que fazem da complexa, e por sua vez apaixonante, função de educar uma tarefa asséptica, apolítica, despersonalizada e neutral como se de um programa de *software* se tratasse? Por acaso, a vocação de educar esgota-se na visão produtora do trabalhador do ensino alienado da sua função e, portanto, incapaz de autonomia, criatividade e soluções originais para os problemas que o seu trabalho apresenta? Faz algum sentido a função de educador hoje em dia? Não seria melhor deixar tudo isso nas mãos de instrutores de *software* educativo e entregá-lo às exigências do mercado, assim como do paradigma civilizacional que o sustém?

Se os docentes se converteram em funcionários de ensino especializado, se todos os tipos de Estados e de Igrejas intervieram sempre para se apropriarem do controlo e exercício das funções do corpo docente, resta alguma coisa realmente autónoma e original às educadoras e aos educadores do nosso tempo? Ou talvez já ninguém queira assumir a responsabilidade de educar e prefira delegá-la, subcontratá-la, ou simplesmente ignorá-la para a substituir por simples algoritmos que satisfaçam as exigências de aquisição de um mercado laboral, que paradoxalmente exige elevadas doses de especialização para uma minoria de técnicos obedientes, assim como de quantidades massivas de desqualificação para as grandes massas de assalariados precários?

Então, será necessário mudar o paradigma educativo dominante, a partir da construção colectiva e individual de um novo perfil profissional do corpo docente mais de acordo com a presente realidade quotidiana das nossas instituições escolares? Qual seria o objectivo da formação do corpo docente? Seria suficiente com algumas mudanças organizativas e de competências mediante o processo habitual de decretar ordens e regulamentos com vista a serem obedecidos pelos

funcionários do corpo docente? Ou talvez fosse necessário fazer-se um elevado, e ao mesmo tempo pausado, esforço criativo, assumindo riscos e incertezas que já não podem ser satisfeitas com os modelos transmissivos e instrutivos que se conhece?

Não temos dúvidas de que a vocação de educar esteve sempre em crise, de crescimento e amadurecimento, ligada às condições materiais e existenciais historicamente determinadas, mas como Freire nos ensinou, a história não foi, nem é, a história está a decorrer e a vocação de educar nasce e renasce a cada instante nos ambientes, nos contextos e nas situações nas quais alguns seres humanos interagem, cooperam, dialogam e se ajudam mutuamente para construir situações mais satisfatórias, assim como teorias mais explicativas da realidade. Em consequência disso, as mudanças paradigmáticas relacionadas com as novas visões da vocação de educar, que neste momento se encontram a emergir nos mais diversos locais do nosso planeta, estão afortunadamente apontando para direcções mais monopolizadoras, integracionistas e naquelas em que o sentido de responsabilidade social e ecológica na conservação e criação de vida se combina com a necessidade de ambientes de aprendizagem mais estimulantes, enriquecedores e criativos.

O papel das educadoras e dos educadores do século XXI passa pelo exercício do compromisso, do vínculo sociopolítico e da sua função de serem intelectuais reflexivos, mas também passa pelo de serem facilitadores, mediadores, ajudantes e agentes ao serviço do mais completo desenvolvimento pessoal auto-realizador de educandas e educandos, tarefas que apenas são possíveis e exequíveis se o seu perfil profissional vai mais além do que as competências técnicas e administrativas simplificadoras e reducionistas.

O tempo dos dogmas, das verdades eternas e do protagonismo das instituições encarregadas da reprodução e legitimação da (des)ordem social estabelecida, está a chegar ao fim. A crise generalizada das instituições de acolhimento, como a família ou a escola, é o reflexo da mercantilização e coisificação massiva das relações humanas, assim como da fragilidade dos laços vinculativos e de solidariedade social que fazem com que a vocação de educar já não seja considerada como estando mais em uso, na qual as instituições retiram uma mais-valia ideológica e política dos funcionários do corpo docente para a reprodução das burocracias mediante a obediência e a subordinação.

Por isso, faz falta, mais do que um novo modelo de educador, ou perfil profissional

com competências e funções operativas precisas, uma nova visão, na qual educar e educar-se sejam processos complementares e permanentes de um mesmo processo unitário e global de desenvolvimento humano integral ecológico, vital, social, cultural, económico, político, emocional e também espiritual.
Em suma, uma nova visão, na qual educar é um processo de ajuda concreta à pessoa que constrói a sua vida em interacção permanente e indissolúvel com o meio ambiente interno e externo, o que exige converter a função de educar numa espécie de espiral recursiva, na qual seja impossível exercê-la sem se educar e transmitir o conhecimento sem ser capaz de o processar, produzir e expressar criativa, afectiva e amorosamente para o transformar, assim, em sabedoria. Por outras palavras, perceber e assumir que a educação não é um processo de aquisição, mas sim de construção, não é um processo de acumulação de vivências, mas sim de articulação e processamento de experiências nas quais os cenários sociais de interacção, os climas psico-sociais, as diversas formas de convivência, acolhimento, comunicação, diálogo, encontro, afectividade, vinculação, cooperação e solidariedade jogam um papel transcendental e insubstituível na concepção de novos ambientes de aprendizagem mais vitais, humanos e transformadores.

Por isso, que sirva este número para iniciar uma reflexão aberta e epistemológica, na qual possamos formular perguntas e apontar respostas que nos conduzam a uma maior coerência estratégica e habilidade entre as necessidades dos seres humanos contemporâneos e as funções educativas que nós, professores e professoras, podemos e devemos assumir para satisfazê-las, tendo finalmente em conta que, como nos recorda novamente Freire, não é transmitir conhecimento, mas sim criar as condições necessárias para a sua construção.

Vocation of education

También en Português • Español

Carlos Rodrigues Brandão

some words about the exercise of the educational worker

The signs of life would be everywhere.
Planted between life and death and yet again life, they would be everywhere.
Thus, there would be flowers. Rough, tough flowers from a time long before our own.
Back then, many millennia ago, the multiform form of life would have brought from the moving waters to the dirt of the ground, the seeds of these ancestors. Beings of life amongst blue and lilac, red and yellow.
The great reptiles would have disappeared and then, among other large sized animals the small humming bird flew between colors and smells, fertilizing life.
Back then the beings from which we came from slowly climbed down from the trees, with great effort, they rose up on their rear parts and looked forward at the horizon. Like the beast that hunts, they had their eyes on the front of their faces.
But only they learnt, in a different way, how to see the same faithful image with both eyes. They lost the panther's instinct, but learnt to pay more attention than angels.
Throughout many other millennia they would have used their hands for crafts until then unknown, and four-legged beings learnt, standing on only two legs, a rare, new and unique body posture.
And of all the fingers, the thumb turned out to oppose the others. And for the first time, life produced a hand as wise as the mind that would create with it. A hand that has forgotten how to walk, bearing the weight of the body, like those of monkeys. A subtle and interrogating hand, to bring into existence the touch of love, science and art.
And the architecture of the mouth, little by little, lost its carnivorous ferocity and prepared for the miracle of speech.
For a being that walks standing straight, that watches with curiosity, attention and wisdom, that conquered the freedom of gestures, of the hands first, and then, of speech through the audible signs of symbols, the road for concentrated attention was open, the smart look and the unique gestures of reasoning.
At the beginning a small brain like that of their related beings: gorillas, orangutans,

gibbons and chimpanzees, grew, enlarged, and became complex and differentiated. Another million years were needed so that this place of reasoning and imagination would learn how to think, to know and to think, and to know whilst thinking, and think whilst knowing. And feeling whilst knowing and thinking whilst feeling. For they were born there, like immortal flowers: the memory, the sense of the future, the wish to trade with others, the anticipated fear of death, devotion, affection controlled by reasoning and the act of thinking transformed into reflection. One day Gaston Bachelard would say: *“estou só logo somos quatro” (I’m alone, therefore we are four)*. And we are more, because each and every one of us can be the frontier to infinity.
After all, life, conscious of itself in any being-of-life, becomes acknowledged of its own conscience. It grows from a reflex conscience to a reflexive conscience. It jumps from sign to word and from word to symbol. It creates culture, that natural way of the human being. To the Creature that finally emerges from sound to sense, and from sense to meaning; And it creates words and establishes the beginning of communication of feelings through the cultural symbols of life and feelings.
From there we came from, and from this we are made.

I
Grandmothers and grandchildren in the middle of the night

how would the night have been maybe forgotten by all memories?
A primitive and ancestral night in the aurora of history,
When a small living being, a million years later known as: “Man”.
Called his grandson to a place closer to the lit fire
And then, pointing at a star, with two fingers of his right hand,
amongst many others in July’s sky, pronounced for the first time
its first name. How would that night have been?
with what gestures of rude affection, but nevertheless filled with a strange light,
brighter than the one from the fire, brighter than the one from the winter stars
would that have happened one day…in the middle of the night?

How would it have been, preceding a thousand millennia
one other night, even more forgotten in the silence of time
when an ancestor even older than those first men
rested the weight of his arm upon the shoulders of a boy
and with the movements of only his hands, and his stares
he taught him for the first time a little secret

in a time when there is nothing, not even words under the trees and the stars,
not even the names of the world?
how would the drawing have been of those voiceless gestures
and so humanely simple that under the protection of the stars
the man and the boy fell asleep without ever knowing
that they had created right there the miracle of teaching-and-learning
so that knowledge does not die, nor people, nor the stars?

What birds awake in the night and what other beings from the skies
and what nocturnal flowers from which the perfume alone
already makes life and the world so full of mysteries
would have assisted, one time and another, separated by a million years
from those fleeting moments of history when, first the gesture
and then the word, would have created the ploy of inventing the exchange
between symbols, between meanings and between the feelings of the world
through gestures of life in consciousness and knowledge?
transformed in what others, so many times,
called by the name of education, between men and the sons of men.

II
When a gesture teaches, what’s to do?

between gestures of power and love: movements with hands, swings of the eyes
some murmuring of words and the first short phrases of reasoning, traveling between
infinite mornings and nights
and multiplying more times by a thousand the variation of the inventories
of the ways of passing on from father to son the secrets of the tribe
between grandmothers and granddaughters, from village to village, from one house to another
education invaded the planet and transformed the beings we were into: women and men.
Why is it that from there on, between war and peace, the beings that we are discovered
that knowledge and conscience are of very little value
if it doesn’t exist amongst the people who gather around the fire at night
the collective feeling of sharing everything
and giving out, like as with fish and bread, the gestures of the hands and voice

as if learning from the others their names and their flour kneading secrets
and cooking the dough in the oven, that someone made when they learned how to make it…
And with the women and the men of the forgotten nights of history
education is everywhere, their journey full of light and dreams,
but also of dark hours, hours filled with torment.

Throughout the sinuous road of hills and valleys divided like history
what many other primitive days and nights
might have witnessed the infinite tricks of the mysteries
where, learning with life and soul, experimenting the thread of nature
little by little, men from this world transformed everything
touching water and stone with their hands and spirit as tools?
They…we, fragile lords of everything, brothers of the universe,
Beings who through life accomplished a consciousness: sons of clay,
Of flame and flesh, metal workers of words, clerk of symbols.
Creator of the time and culture, to which they gave a name and a face to all
And signed everything with the mark of their power:
Marks of soul and blood of the dreams of men.

And amongst everything: people, words, signs, symbols and feelings
Around the fires, in the huts on the great rainy nights,
Touching each other's bodies with their hands: they learnt and taught
And again, sometimes, they taught and learnt.
Thus, just as the people did with their chattels, after the first,
That hunted for work, picked, created and threaded, it was so that amongst them, some made the rituals of knowledge go round. And revealed secrets.
And they put words to knowledge and gave to the others, like with meat and bread
So that death wouldn't come too soon and so that the children would be wiser than their parents, and the grandchildren wiser than the grandparents. So it was done.

"- When I was born the big fish were long gone…
– And when were you born?
– After the big fish were long gone!"

Living together is always some form of community, experimenting the world

and touching with the same gestures what they had seen being touched before by other hands
the men of the world before us learnt more than the lessons that the world gives.
by being touched by love and fury between body and mind.
They learnt more than the lessons that life offers and that open before your eyes
-of all, the best mentor – because beyond the individual life, but also through it,
they discovered the lessons lived between them and surrounded by bodily heat.
looking famished at the fingers of the artisans and the hands of the wise
and murmuring into the spirit the words they heard…
That, through the multiplication of life and the transformation of its quality
by looking at one's own life with a conscious thought
like the daughter that learnt from the mother, and taught the mother
That, that repeatedly countless times goes from gesture to teaching,
from teaching to knowledge and, sharing, from knowledge to culture.

III
education is as great as everything that is human

like the dirt ground of the tribal clan, in the living map of the signs of the village,
inside the canoes, on the tray of the first yam or wheat plantations
followed by the grownups steps on the trails of the wilderness,
looking in silence at the mother who's making a straw mat, watching, accomplice of a happy moment,
the father fishing out some fish.
How would it have been that the girls and boys of the first tribes
Of the nations of men, knew how to sing songs and say prayers
To the flowers and gods of their worlds?
How did they learn, with the passing of time, how to unreel the endless canvas of the names of everything
And decipher the complicated equation of people's social categories
With whom did they cohabit: in their time, their way?
How did children learn from an early age, who was who amongst each other:
To cohabit, to avoid, to play with, to respect, to hunt
To marry, to fear, to breed, to wait for, to help die?
And how were the tribes' mysteries unevenly kept
Before writing, in the ephemeral flower of the group's memory
And from one generation to another, among many, crossed the sleeping of centuries?

How does one learn how to sing with their mother their first children's song
And how do the elderly pronounce between stuttering prayers
The beloved and feared name of the sacred beings? Rare names of love and fear
That the immemorial village myths invented between summers and winters
And their dancing rituals between clapping around the fire
Made everything look so full of life and reality?
How would it have passed from the adult to the boy so many times, in so many eras and places
The power to invoke the craft of magic, mother of science and her sister?
How did one teach to another the other names of the same things
And of the spirits of life from which the students and tutors' imagination
Resided everywhere an alphabet with endless meanings: the depth of waters
The darkness of the woods, the shapeless blue space, the sun and the moon, the map
The inside of trees, the soul of animals, the way of the errant winds
And the message of the desert?
How come someday someone set up a trap and taught somebody what it was for
And for the first time the evilness of man captured a yellow bird?
And, multiplied between good and evil the domain of man over the world
Transformed into power and wisdom. And the rituals that turns the woods into a desert
And then fructify the desert and then destroy it again, and then …

Just like who, of all known things, dreams to be the lord,
But just like a child, needs to learn everyday each step all over again
From the path of knowledge that inhabits at the same time its soul and the universe,
Hence, Man read and re-read throughout the thread of time the lessons to cohabit with one another and the world; with others of his world and of others;
With the world of his others; with the others of himself; with the worlds of himself, another.
And so to transform, at the same time, the world and himself
(for then Prometheus had already given fire to mankind…)
according to the images of the dreams that the mages had every night,
between sibling moments and opposites of hate and brotherly love
Cultured people learnt to create and build, know and share
Like the working-Wiseman the objects of his day: the bow and the basket, the prayer and the net,

The plow and threads of the sowing, the passing drawings of a dead man's face, the necklaces
and the bracelets of the celebration of their sons' bodies.
And, thus, in many ways, each one according to the grammar of their crafts
amongst all, the unequally equal, the tribe learnt to circulate
their work's products from home to home, the people and symbols of names.
And from one door to another they should pass the beings of trade:
fish, people and parables …
and, in each culture, everything went to as far as education could reach
In a way to similar and different people and knowledge …
for there was a time where, nothing differed between a childish game amongst cousins
or a moment when both were looking at the fast stroll of a shooting star
or the routine work that three months later multiplies a seed by a hundred,
hence education passed hand in hand by the swing of any gesture.
And it was when it didn't even have that name and that of its owners,
Because when free, it is released from the lords of knowledge and sense
Like the flowers that everybody picks and carries back home
A solitary education ripened the fruit that knowledge planted.

IV
It was then when…

Here and there, everywhere, when the wealth and the power grew,
Of the men before us, and the result of the work of all
Multiplied for some, the baskets of cereal grains, many times
And there, there was the unconsumed glut at the festivity around the fire
And the power of keeping what was no longer of all
transformed the use and the solidarity trade into possession and in the selfish exchange.
Then, from the men of the village-city, walls and soldiers emerged.
The coinage emerged: which piles in the cellars of the palaces and is not eaten
And the people of the world started to teach and learn the worst lesson.
It was when some became owners of cattle and others had the duty of keeping guard over it,
And some stacked the wheat that was lacking on the table of others,
And many weaved in weaver's loom the clothes of few
And over the soil of the first worlds divided between the men

Some became owners of the land, of the riverbanks and of the streams
And where the owners of the cities and lords of the fortresses and of the power of saying:
“This is mine, it is my domain!”
And more and more where there were paths without doors, great shut doors were made
And where all were free and differently equal, inequality began to reign
And the curse that makes difference uniform and enslaves those who were free…And then the knowledge that gave name to images and made myths from dreams
And was the gain of work over the land and son of the astonishment and of the wonders
It was divided also between the sons of men, as the land and its fruits.
And that that was shared among all: names, secrets, memories,
Slowly left the surroundings of the campfires and the gaze of the first mages
And it hid also between the walls protected by stone enclosures and guards.
And it was so when the stolen grain from the table of others to the cellar of the wealthy,
That a powerful part of the craft of the flight of teaching and learning
Divided also under the white hands of the lords of silk
Forgotten, as the masters of who they belonged to, like they,
Of holding with the good weight of the arms the two plough beams …

Who do the stars belong to? Of whose are the figures that the soul of men makes of them?
Of whose are their names: ‘Antares’, ’Capella’, ‘Rigel’, ‘Betelgeuse’?
Of whose is the wisdom that from the stars and their names gods and legends, heroes were made
From the destiny and paths over the seas on the journeys to other lands?
In the name of who? Of what? Men divided then the knowledge in knowledges
And gave, to each one a path and a destiny. Giving to some the secret of a power
Diverse from what there was before, among ones different, turned now unequals?
How were the proper names of things in life separated by walls
And given to some the power to say it, and to others not, and in silence,
Becoming servants where there were lords, and colonized where there were colonizers?
And those that do not know now where the lords of the knowledge exist
And the owners of the work and of the crafts of those who know and teach?

V
Did we forget…

By any chance, teachers, did we forget these lessons of history?
Could they have been a bad moment of the past or are they surrounding us, now, here?
Looking at us and around us we clearly see their despoilments.
Or did we turn them into myths or into fairy tales of our lessons?
Because then everything was like an easy song – one of those old songs
One day emerging in the town square without knowing from whom or when
And the people, together, knew to chant with sweet voices and wooden flutes
And dancing memories chanted the stories of their own history –
Would be put, hidden and guarded in temples and palaces
Where only seven beginners dressed in white linen,
Where before there were seventy shepherds with flutes in the hills and clothes of skin,
And those few, separated, knew how to play it on golden flutes
And sing it in a lower voice to seven gentlemen, between seven hundred thousand others,
Left on the outside, separated by walls and silences of stone.
Seven gentlemen of Thebes – and how many were there! And how many are there! – that feast
And that pay the musicians after having separated the wheat from the straw
And the knowledge of power from the knowledge of work
And the hymns of the kings from the chants of the slaves
And the instruments of gold from those of wood and leather
And those that wear white clothes and exempt themselves from the plough
From those that tear on the iron plough their ragged clothing
After having in the trail of time laid down far away from the crowd of many
Of the good secret of the lyrics that remained difficult
Without ever having been wise, and out of formulae turned to sciences
Of those that could from then on go on learning the names
That named the secrets of the world and the heart of life.

VI
unequal, divided, she persists

Education is as big as everything that is human.

And also so common, so strange and so terrible.
After so many years she is alive, like men, the history and the cultures
And she does not only exist in school and in the system, but also in life.
And after so much, all the theories about her, and the methods and the techniques
Did not turn her and her small infinite intrigue of exchange between people
Very different than multiple, diverse, she has been all her life
Between teachers and students, but in the same way, between grandparents and grandchildren.
Nothing in her exists of eternal or absolute and everything changes and remains
And nothing in her was the creation of the gods that created the flowers and the birds.
We, creatures and creators of Prometheus, we lit one day his fire,
As everything that man needed to learn to be and to create
Education is the daughter of work and she is, herself, a work of men.
A work that is only somewhat more difficult than another,
Because it is done between sounds and senses about the matter of its own spirit
And it ploughs, sows, cares and harvests, in the land of its own body.
She exists only where women and men reunite and share:
Free and equal, around the fire, or separated between walls.
That is why, by its means people transform
The rules of trade of work and the laws of distribution of the profits,
In the same form education changes its names and changes its garments
And varies from one system to another the proper work from which it is made of.

Only those that intended to shelter the educator
To be less human than the grandparents of a time before, and not being,
As all, between all, he told, doors locked, lights on
That they are not of fire, that his work is a trade separate from the others
And he, being a priest in white clothing, cannot be a prophet.
Because those who say that his trade teaches what is known
Forgetting to teach what we create with the other and what we learn from him

They forgot to tell that the same light that brightens dark rooms
Is a living fire that, sometimes, burns in the middle of the night the heart and the world.
Thus, between teaching and learning the exchanged words generate ideas.
Exchanged ideas do not change the world. Ideas change people

And people change the world. People change the world!

Emissary of the word, searcher of the dialogue, creator of new worlds,
The educator is not a craftsman stopped in time.
Because of one or seven dreams that he has everyday
– and how is it possible to be a teacher without dreaming about it?
He cannot forget his everyday tasks of his time
And nothing that is human, in him, everyday, is indifferent to him…
It may seem that we are fewer today than we were yesterday,
Unjust salary tells us that and there are so many machines around…so many.
But they know and we who are today more indispensable than ever
Because more than before it is about saving man from himself
And that is why we are like bridges, messengers of what was recalled, the educators.
If we are not masters of our own speech
And we do not learn once more to invert with life the lessons of the classroom
We know that it is possible to recreate with the other the lost words
Of those that lost their voice, but not the memory of speech…
Between all and not only between the chosen ones
The work of the educator is used so that man can meet with his origin
And not only for the duty of craft it is urgent not to forget
That if we do not seize with them the helm of the ship of the education.
Others will do it for us and against us, and against the horizon
From the dawn of times that will come, because, together, we will make it happen.
Thinking the routine and the mystery of our work as a craft among many.
To always dare to recreate it and change it with others all its spheres:
Of the classroom, the school, the system, and the place of the system.
To imagine that education exists less and more than the school
And that, educators, we are all that still have their eyes turned to the infinite,
Towards the distant horizon and of possible fraternal world of free man
Where all may be, disarmed, fraternized, students, and wise men.
Between the people of the world, the men of the people
Of whom, teachers, we are more and less than masters,
And much more than mere mediators of some supreme power
Situated out of it and of ourselves.
Next to those that did not forget to be carriers of the future
Their brothers and companions of the same long journey…

Traductores: Paulo Silva, Sabrina Ildefonso, Rogério Martins, Alexandra de Almeida e Ana Dias
Revisores: Mariana Santos, Lotte-May Beedell y la professora Rosana Durão

La vocación de educar

También en Português • English

Carlos Rodrigues Brandão

Algunas palabras sobre el ejercicio del profesional de la educación

Las señales de vida estarían por todos lados.
Plantados entre la vida y la muerte y de nuevo la vida, ellos estarían por todos lados. Ya en ese entonces existirían las flores. Ásperas, duras flores de un tiempo anterior al nuestro. Ya en ese entonces, muchos milenios antes, la forma multiforme de la vida habría traído de las aguas movientes para el suelo de tierras las semillas de esos ancestrales. Seres de la vida entre el azul y el violeta, el rojo y el amarillo. Los grandes saurios habrían desaparecido y, entonces, entre otros animales de gran dimensión el pequeño picaflor corría entre colores y olores fecundando la vida. Entonces los seres de donde venimos bajaron de los árboles y poco a poco, con mucho esfuerzo, se irguieron sobre las partes de atrás y miraran de frente el horizonte.
Como los animales que cazan, ellos tenían sus ojos en la frente del rostro. Pero, de una forma diferente, sólo ellos aprendieron a ver una misma imagen fiel con los dos ojos.
Ellos perdieron los instintos del jaguar, pero aprendieron a prestar más atención de lo que los ángeles.
Al cabo de muchos otros milenios, habrán reservado las manos para trabajos que hasta entonces eran desconocidos, y habrán aprendido, seres de cuatro patas, de pie sobre apenas dos, una rara, nueva y única postura del cuerpo.
Y entre los dedos, el pulgar se opuso a los otros dedos. Y por primera vez la vida generó una mano tan sabia como la mente que habría de crear a través de ella. Una mano olvidada de andar cargando el cuerpo, como los monos. Una mano sutil e interrogativa, para que hubiese toques de amor, ciencia y arte.
Y la arquitectura de la boca perdió poco a poco la ferocidad carnívora y se preparó para el milagro del habla.
En un ser que anda de pie, que mira con curiosidad, atención y sabiduría, que conquistó la libertad de los gestos, primero de las manos y, después, del habla a través de las señales sonoras de los símbolos, abriéndose el camino para la atención concentrada, la mirada inteligente y el gesto sin igual del pensamiento.

Un pequeño cerebro igual en el comienzo al de sus primos: los gorilas, los orangutanes, los gibones y los chimpancés, creció, aumentó mucho y se volvió complejo y diferenciado. Y fueron necesarios más millones de años para que este lugar del pensamiento y de la imaginación aprendiese a pensar, a saber y a pensarse, a saberse pensando y a pensarse sabiendo. Y a sentirse sabiendo y a pensarse sintiendo. Pues allí fueron naciendo, como flores de la vida eterna: la memoria, el sentimiento del futuro, el deseo de compartir con los otros, el temor anticipado de la muerte, la devoción, el afecto templado por el pensamiento y el acto de pensar transformado en reflexión. Un día Gastón Bachelard dijera: *estoy sólo, entonces somos cuatro*. Y somos más, pues cada uno podrá ser la frontera del infinito.
La vida, consciente de sí misma en cualquier ser vivo, se vuelve por fin conocedora de su misma conciencia. Ella pasa de una conciencia refleja a una conciencia reflexiva.
Ella salta de la señal al signo y del signo al símbolo. Ella crea la cultura, ese modo natural del ser humano. A la Creatura que por fin emerge del sonido al sentido, y del sentido al significado; Y crea la palabra y establece el primado de la comunicación de los sentimientos a través de los símbolos culturales del vivir y del sentir.
De ahí venimos, y de esto somos.

I
Abuelos y nietos en medio de la noche

¿Cómo habría sido la noche tal vez olvidada de todos los recuerdos?
Una noche primitiva y ancestral en la aurora de la historia,
Cuando un pequeño ser vivo, un millón de años después llamado: “hombre”.
Llamó para un lugar más cercano de la hoguera encendida a su nieto
Y entonces, apuntando con dos dedos de la mano derecha una estrella.
entre muchas del cielo de julio, dijo por primera vez
su primer nombre. ¿Cómo habrá sido aquella noche?
¿Con qué gestos de un afecto rudo, pero llenos de una extraña luz,
más de lo que la hoguera, más de lo que la de las estrellas de invierno
habría ocurrido aquello un día… en medio de la noche?

¿Cómo habría sido, antes de mil milenios
otra noche, más olvidada aún en el silencio del tiempo
cuando un ancestral más antiguo aún de aquellos primeros hombres

descansó sobre los hombros de un niño el peso del brazo
y entre los movimientos de las manos apenas, y de la mirada
le enseñó por primera vez un pequeño secreto
en un tiempo en que debajo de los árboles y de las estrellas todavía ni siquiera
existían las palabras, ni siquiera los nombres del mundo?
¿Cómo habría sido el dibujo de aquellos gestos sin voz
y tan humanamente sencillos que con la protección de los astros
el hombre y el niño se durmieron sin siquiera imaginar
que habían hecho allí el milagro de aprender-y-enseñar
para que el saber no muera, ni las personas, ni las estrellas?

¿Qué pájaros despiertos en la noche y que seres de los cielos
es que las flores nocturnas de esas en donde solo el perfume
ya vuelve tan lleno de misterios el mundo y la vida
habrán visto, una y otra vez, separadas por un millón de años
aquellos instantes fugaces de la historia cuando, primero el gesto
y, después, la palabra, habrían creado la hazaña de inventar el cambio
entre los símbolos, entre los sentidos y entre los sentimientos del mundo a través
de los gestos de la vida con conciencia y con saber?
transformados en aquello a que otros, durante tanto tiempo,
le dieron el nombre de educación, entre los hombres y los hijos de los hombres.

II
¿Cuándo un gesto enseña, qué se hace?

entre gestos de poder y amor: movimientos con las manos, balances de la mirada
algunos murmullos de palabras y las primeras frases cortas del pensamiento,
viajando
entre infinitas mañanas y noches
y multiplicando muchas veces por mil la variación de los inventarios
de las formas de pasar de una generación a otra los secretos de la tribu
entre abuelas y nietas, de aldea a aldea, de una casa a otra
la educación invadió el planeta e hizo de los seres que nosotros fuimos: mujeres y
hombres.
Porque de entonces en adelante, entre guerra y paz los seres que somos
descubrieron
que valen muy poco el saber y la conciencia
si no existe entre las personas que por la noche se reúnen alrededor del fuego

el sentimiento colectivo de que todo sea compartido
y repartir, como el pescado y el pan, los gestos de las manos y de la voz
con el que aprende con el otro sus nombres y los secretos para amasar la harina
y asar la masa en el horno que alguien hizo cuando aprendió a hacer …
y con las mujeres y los hombres de las noches no recordadas de la historia
y por todos lados la educación su viaje lleno de luces y de sueños,
pero también de horas obscuras, horas llenas de tormento.

¿A lo largo del camino sinuoso de los montes y valles de la vida repartida como historia
que con otros días y otras noches primitivas
habrían sido testigos de las infinitas tramas de los misterios
donde, aprendiendo con la vida y con el alma a experimentar el hilo de la naturaleza
los hombres del mundo transformaron todo poco a poco
tocando el agua y la piedra con las herramientas de las manos y del espíritu?
Ellos…nosotros, frágiles señores de todo, hermanos del universo,
Seres por donde la vida alcanzó la conciencia: hijos del barro,
De la llama y de la carne, herreros de los signos, escribano de los símbolos
Creadores del tiempo de la cultura, que a todo dieron el rostro y el nombre
Y en todas las cosas firmaran con la señal de su poder:
Marcas del alma y la sangre de los sueños de los hombres.

Y entre todo: personas, palabras, signos, símbolos y sentimientos
Alrededor de las hogueras, dentro de las cabañas por las noches con mucha lluvia,
Tocando unos con las manos los cuerpos de los otros: aprendían-y-enseñaban
Y de nuevo, muchas veces, enseñaban-y-aprendían
Y así como hicieron las personas después de las primeras con los bienes
Que el trabajo cazaba, cosechaba, creaba y fiaba, y de entre todos algunos hacían circular
los rituales del saber. Y revelaban secretos
Y apalabraban el conocimiento y daban, como la carne o el pan, a los otros,
Para que la muerte no viniese tan pronto y los hijos fuesen más sabios
Que los padres y los nietos más sabios que los abuelos. Así fue.

“- cuando yo nací ya entonces los grandes peces habían pasado…
– ¿Y cuándo fue que tú naciste?

– ¡Después que los grandes peces habían pasado!”

Viviendo juntos siempre alguna forma de comunidad, experimentando el mundo
y tocando con los mismos gestos lo que vieron antes de tocar con otras manos
los hombres del mundo antes de nosotros aprendieron más que las lecciones que el mundo da
al ser rozado con amor y furia entre el cuerpo y el pensamiento.
Aprenderán más de lo que las lecciones que la vida abre a los ojos y ofrece
– de todos, la mejor maestra – porque además de la vida individual, pero a través de ella,
descubrieron las lecciones vividas entre unos y otros alrededor del calor de los cuerpos,
mirando con hambre los dedos del artesano y las manos del sabio
y murmurando bajito dentro del espíritu las palabras que oían…
Eso, a través de lo que la vida se multiplica y transforma su calidad
al mirar la vida en sí misma con el pensamiento consciente
como la hija que aprendió con su madre y enseña a la madre
Eso, que realizado muchas veces pasa del gesto a la enseñanza,
de la enseñanza al saber y, compartido, del saber a la cultura.

III
Tan grande como todo lo que es humano es la educación

Como el suelo de tierra del clan tribal, en el mapa vivo de las señales de la aldea,
Dentro de las canoas, en el tablero de las primeras plantaciones de ñame o trigo
Siguiendo atrás los pasos de los adultos en las sendas del matorral,
Mirando en silencio a la madre haciendo una estera de paja, viendo, cómplice de un instante feliz, el padre pescando el pez.

¿Cómo habrán sido las niñas y los niños de las primeras tribus
De las naciones de los hombres sabían cantar las canciones y decir las oraciones
A las flores y a los dioses de sus mundos?
¿Cómo aprendían todos con el tiempo a deshilar el interminable tejido de los nombres y de todo
Y a descifrar la ecuación complicada de las categorías sociales de las personas
Con quien cada uno tenía que convivir: en su tiempo, a su modo?
¿Cómo aprendían los niños desde temprano quién era quién entre los otros:
Para convivir, para evitar, para jugar, para respetar, para cazar,

Para casarse, para temer, para parir, para esperar, para ayudar a morir?
¿Y cómo es que los misterios de la tribu eran desigualmente guardados
Antes de la escrita, en la efímera flor de la memoria del grupo
Y de una generación a la otra, entre muchas, atravesaban el sueño de los siglos?
¿Cómo se aprende a cantar con la madre una primera canción de niños
Y con los viejos a pronunciar entre balbuceos de oraciones
El nombre amado y terrible de los seres sagrados? ¿Raros nombres de amor y miedo
Que los mitos inmemoriales inventaron entre veranos e inviernos
Y sus ritos bailados entre palmas alrededor del fuego
Hacían con que todo fuese tan lleno de vida y de realidad?
¿Cómo será que del adulto al niño pasó muchas veces, en tantas eras y lugares
El poder de invocar el artificio de la magia, madre de la ciencia y su hermana?
¿Cómo fue que otro enseñó a otro los otros nombres de las mismas cosas
Y los de los espíritus de la vida con que la imaginación de alumnos y de maestros
Pobló por todos lados un alfabeto con un sin fin de significados: el fondo de las aguas
Y la obscuridad de la selva, el espacio azul y sin formas, el sol y la luna, el mapa
Interior de los árboles, el alma de los bichos, el camino de los vientos errantes
Y el mensaje del desierto?
¿Cómo un día alguien hizo una trampa y le enseñó a alguien lo que había en ella
Y por primera vez la maldad del hombre atrapó ahí a una ave amarilla?
Y, multiplicando entre el bien y el mal, el dominio del hombre sobre el mundo
Se transformó en poder y sabiduría. Y en los ritos que convierten la selva en un desierto
E después fructifican el desierto, y después lo destruyen, y después…

Pues como quien de todas las cosas conocidas sueña ser el dueño,
Pero tal como el niño, necesita a cada día aprender de nuevo cada paso
Del camino del conocimiento donde habita al mismo tiempo su alma y el universo,
Justo cuando el hombre, leyó y releyó por el hilo del tiempo las lecciones de convivir con el otro y el mundo; con los otros de su mundo y de otros;
Con los mundos de sus otros; con los otros de sí mismo; con sus mundos, otro.
Y para entonces transformar al mismo tiempo el mundo y a sí mismo
(Porque ya en ese entonces Prometeo había dado el fuego a los hombres…)
Según las imágenes de los sueños que todas las noches tenían los magos,
Entre momentos hermanos y opuestos de odio y de amor fraterno
Las personas de la cultura aprendieron a crear y a construir, a saber y a repartir

Como el sabio-obrero los objetos de su día: el arco y el cesto, las preces y la red,
El arado y el surco de la sembradora, los dibujos del pasado en el rostro del difunto,
los collares y los brazaletes de las fiestas de los cuerpos de sus hijos.
Y, así, de muchas maneras, cada uno de acuerdo con su gramática de oficios
Entre todos, desiguales igualados, la tribu aprendió a hacer circular
De casa en casa los bienes del fruto del trabajo, las personas y los símbolos de los nombres.
Y de una puerta a la otra entre todos deberían pasar los seres de los cambios:
Peces, personas y parábolas…
Y, en cada cultura, todo iba hasta donde podía ir la educación
En un entorno de personas y saberes diferentes e iguales…
Pues hubo un tiempo en que, en nada diferente de una broma entre primos
O de un momento de ver juntos el rápido paseo de una estrella fugaz
O al trabajo rutinario que tres meses después multiplica por cien una semilla,
justo cuando la educación corría de mano en mano en el baile de cualquier gesto.
Y fue cuando ella ni siquiera tenía ese nombre y los yos dueños,
Porque entonces libre, suelta de las amarras de poseer señores del saber y del sentido
Como las flores que todos cogen y cargan para casa
Una educación solidaria maduraba el fruto que el saber sembraba.

IV
Fue cuando entonces…

Aquí y allí, por todos lados, cuando crecieron los bienes y los poderes
De los hombres de antes de nosotros, y los frutos del trabajo de todos
Multiplicó para algunos muchas veces las cestas de granos de cereales
Justo cuando hubo la sobra que no se gastó en la fiesta alrededor del fuego
Y el poder de guardar lo que ya no era de todos
Transformó el uso y el cambio solidario en la posesión y en el intercambio interesado.
Entonces, entre los hombres de la aldea-ciudad surgieron muros y soldados.
Surgió la moneda: lo que se acumula en los sótanos de los palacios y no se come
Y las personas del mundo empezaran a enseñar-y-aprender la peor lección.
Fue cuando unos fueron dueños del ganado y le tocó a otros el deber de vigilarlo,
Y amontonaron unos los montones de trigo que faltaban en la mesa de los otros,
Y muchos tejían en telares de lágrimas la ropa de pocos
Y sobre el suelo de los primeros mundos divididos entre los hombres

Se volvieron unos los dueños de la tierra, de las márgenes de los ríos y de los arroyos
Y fueron dueños de las ciudades y señores de las plazas del poder de decir:
“¡esto es mío, es mi dominio!”
Y cada vez más donde había surco sin puertas hicieron grandes puertas cerradas
Y donde todos eran libres y diferentemente iguales, empezaron a gobernar la desigualdad
Y la maldición que vuelve uniforme la diferencia y siervo quien era libre…

Y entonces el saber que le daba nombre a las imágenes y hacía mitos de los sueños
Y era el fruto del trabajo sobre la tierra e hijo del espanto y de la maravilla
Se dividió también entre los hijos de los hombres, como la tierra y sus frutos.
Y lo que había sido repartido entre todos: nombres, secretos, recuerdos,
Poco a poco fue saliendo de alrededor de las hogueras y de la mirada de los primeros magos
Y se escondió también entre paredes protegidas por muros y guardias.
Y fue cuando como el grano robado de la mesa de los otros para granero de los ricos,
Que una parte poderosa del oficio del vuelo de enseñar-y-aprender
Se dividió también bajo las manos blancas de los señores de sedas
Olvidados, como los maestros de quién eran dueños, como ellos,
De agarrar con el peso bueno de los brazos los dos varales del arado …

¿De quién son las estrellas? ¿De quién son las figuras que el alma de los hombres se apodera?
¿De quién son sus nombres: “Antares, “Capela”, “Riguel”, “Betelguese”?
¿De quién es el saber del cual las estrellas y sus nombres hace dioses y leyendas, héroes
Del destino y caminos sobre los mares en los viajes a otras tierras?
¿En nombre de quién? ¿De qué? Los hombres dividieron entonces el saber en saberes
Y le dieron, a cada uno, un camino y un destino. ¿Y les dieron a algunos el secreto de un poder
Distinto de lo que había antes entre diferentes, convertidos ahora en desiguales?
¿Cómo es que fueron separados por muros los propios nombres de las cosas de la vida
Y dado a unos el poder de decirlos y a otros no, y en silencio,
Se volvieron siervos donde hubo señores, y colonizados donde hay colonizadores?

¿Y aquellos que no saben en donde ahora existen los señores-del-saber
Y los dueños del trabajo y de los oficios de los que conocen y enseñan?

V
Acaso olvidamos…

¿Acaso olvidamos, profesores, esas lecciones de la historia?
¿Habrán ellas sido un mal momento del pasado o nos rodean, ahora, aquí?
¿Nos miramos y alrededor de nosotros y vemos claros sus despojos
O hicimos de ellas los mitos y los cuentos de hadas de nuestras lecciones?
¿Por qué entonces todo fue como una canción fácil – una de esas canciones
Que un día aparecen en la plaza del centro del pueblo sin que se sepa de quién o cuándo
Y que las personas, juntas, supiesen entonar con voces dulces y flautas de madera
Y bailando recuerdos cantasen las historias de su propia historia –
Fuese puesta, escondida y guardada en templos y palacios
En donde apenas siete principiantes usando trajes blancos de lino
En donde antes hubieron setenta pastores con flautas en el campo y trajes en piel,
Y esos pocos, separados, supiesen tocarla en flautas de oro
Y cantarla en voz baja para siete señores, entre otros setecientos mil,
Dejados afuera, separados por fronteras y silencios de piedra.
Siete señores de Tebas – y ¡cuántas hubieron! ¡Y cuántas hay! – que hacen la fiesta
Y pagan a los músicos después de haber separado el trigo de la paja
Y el saber del poder del saber del trabajo
Y los himnos de los reyes de los cánticos de los esclavos
Y los instrumentos de oro de los de madera y cuero
Y aquellos que se visten con los trajes blancos y libran las manos del arado
De los que rompen en el herraje del arado las ropas de trapos.
Después de haber puesto en los surcos de los tiempos lejos de la multitud muchos
Del buen secreto de las letras de las músicas que se volvieron difíciles
Sin nunca haber sido sabias, y de las fórmulas convertidas ciencias
De aquellos que pudieron desde ese entonces seguir aprendiendo los nombres
Que nombran los secretos del mundo y el corazón de la vida.

VI
desigual, dividida, ella persiste

tan grande como todo lo que es humano es la educación.

y también tan común, tan extraña y tan terrible.
Después de tantos años ella está viva, como los hombres, la historia y las culturas
Y no existe sólo en la escuela y en el sistema, pero en la vida.
Y después de tanto, todas las teorías sobre ella y los métodos y los artificios
No la cambiaran y su pequeño infinito juego de cambios entre las personas
Muy diferentes de lo que, múltiple, diversa, ella ha sido en la vida
Entre profesores-y-alumnos, pero de la misma forma, entre abuelos-y-nietos.
Nada existe en ella que sea eterno o absoluto y todo cambia y se mantiene
Y nada en ella fue la creación de los dioses que hicieron flores y jilgueros.
Nosotros, creaturas y creadores de Prometeo, encendimos un día su fuego,
Pues como todo lo que el hombre tuvo que aprender para ser y crear
La educación es hija del trabajo y es, ella misma, una tarea de los hombres.
Un trabajo en una cosa sólo más difícil do qué los otros,
Porque él es hecho de sonidos y sentidos sobre la constitución de su propio espíritu
Y labra, siembra, provee y cosecha en la tierra de su propio cuerpo.
Ella sólo existe en donde las mujeres y los hombres se reúnen y comparten:
Libres y iguales, alrededor de la hoguera, o separados entre muros.
Por eso mismo, cuando las personas transforman
Las reglas de los cambios del trabajo y las leyes de repartición de sus frutos,
De la misma forma la educación cambia sus nombres y se cambia de ropas
Y varía de un sistema al otro el propio trabajo de qué es hecha.

Sólo aquellos que quisieron obligar al educador
A ser menos humano que los abuelos de otro tiempo, y no estar,
Como todos, entre todos, lo contaran, cerradas las puertas, encendidas las luces
Que no son de fuego, que su trabajo es una tarea separada de las otras
Y él, siendo un sacerdote vestido de blanco, no puede ser un profeta.
Porque los que dicen que su tarea enseña lo que se sabe
Olvidado de enseñar lo que se crea con el otro y se aprende de él,
Se olvidaran de contar que la misma luz que clarea las salas oscurecidas
Es un fuego vivo que, a veces, incendia en medio de la noche el corazón y el mundo.
Pues, entre enseñar-y-aprender las palabras intercambiadas generan las ideas.
Las ideas intercambiadas no transforman el mundo. Las ideas transforman a las personas.

Y las personas transforman el mundo. ¡Las personas transforman el mundo!

Emisario de la palabra, buscador del diálogo, creador de nuevos mundos,

El educador no es un artesano parado en un tiempo.
A causa de un o siete sueños que tiene todos los días
– ¿y cómo ser un profesor sin soñar esto? –
él no se puede olvidar todos los días las tareas de su tiempo
y nada de lo que es humano, en él, en cada uno de los días, es indiferente…
Puede parecer que hoy somos menos de lo que fuimos ayer,
Pues el sueldo injusto nos dice esto y hay tantas máquinas alrededor…tantas.
Pero ellos saben y nosotros que somos hoy más indispensables que nunca
Porque más que antes se trata de salvar el hombre de sí mismo
Y por eso somos como puentes, mensajeros de lo que fue recordado, los educadores.
Si no fuéramos señores de nuestra propia voz
Y no volvemos a aprender de nuevo a invertir con la vida las lecciones de la sala de clases
Sabemos que es posible recrear con el otro las palabras perdidas
De los que perdieron la voz, pero no la recordación del habla…
Entre todos y no sólo apenas entre los escogidos
El trabajo del educador sirve para el reencuentro del hombre con su origen
Y no sólo por el deber del oficio que es urgente no olvidarnos
Que si no agarramos con ellos entre las manos el timón del buque de la educación.
Otros lo harán por nosotros y contra nosotros, y contra el horizonte
De la aurora de los tiempos que vendrán, porque, junto, nosotros lo haremos llegar.

Pensar la rutina y el misterio de nuestro trabajo como una tarea entre muchas.
Osar a recrearlo siempre y transformar con los otros todas sus esferas:
La de la sala de clases, de la escuela, del sistema y del local del sistema.
Imaginar que la educación existe menor y más de lo que la escuela
Y que, educadores, somos todos los que todavía tenemos la mirada dirigida hacia al infinito,
Al horizonte distante y posible de un mundo fraterno de hombres libres
donde todos pueden ser, desarmados, hermanados, alumnos y sabios.
Entre las personas del mundo, los hombres del pueblo
De quien, profesores, somos más y menos de lo que maestros, y mucho más de lo que meros mediadores de algún poder supremo
Situado fuera de él y de nosotros mismos.
Al lado de los que no se olvidaron de ser portadores del futuro
Sus hermanos y compañeros del mismo largo recorrido…

Traductores: Paulo Silva, Sabrina Ildefonso, Rogério Martins, Alexandra de Almeida e Ana Dias
Revisores: Mariana Santos, Lotte-May Beedell y la profesora Rosana Durão

Political grace and the struggle to decolonize community practice

Antonia Darder and Zeus Yiamouyiannis[1]

[Political grace] is an act of seeking not to participate in structures that profit one but not another, to not profit at the expense of others, but to be part of that which changes the structure, that is, to be redemptive, penitent, reconciliative, revolutionary.

Wes Rehberg (1995)

Decolonization involves both engagement with the everyday issues in our own lives so that we can make sense of the world in relation to hegemonic power, and engagement with collectivities that are premised on ideas of autonomy and self-determination, in other words, democratic practice.

Chandra Talpade Mohanty (2003)

In the midst of national and international economic malaise and its consequences, disenfranchised communities everywhere are forced to contend with conditions of political, economic, and social alienation, as they struggle to survive the erasure of history, the erosion of dignity, and obstructions to community self-determination. Unfortunately, even within the context of well-meaning community practice, there persists a tendency toward mechanistic approaches that render the poorest and most marginalized sectors of the population silent and passive in the face of their own historical and contemporary suffering. Experiences of debilitating democracy, and the manner in which these resonate with many of the problems experienced by poor and racialized working class communities who seek greater horizontal relationships of self-determination, serve as the impetus for this reflection on the need for a decolonizing community practice—one that cultivates political grace among those who aspire to create both social and material change.

In the U.S. today, the negative consequences of globalized neoliberal policies are devastating. The concentration of wealth and power held by the international elite is staggering. The Bush administration alone spent over $650 billion on the war in

Iraq. We face unparalleled pollution of our waters and lands. Poor communities around the globe are forced to contend daily with the horrific impact of environmental destruction. Unprecedented surveillance of the population persists. An alarming consolidation of the mainstream media infuses new meaning to the old "culture industry" thesis of the Frankfurt School. The U.S. incarceration rate—over two million—is the highest of any industrialized nation. Working class populations across the country are experiencing the intensification of economic apartheid and resegregation of their communities. Economic safety nets for the poor are all but extinguished. Forty-five million are without health care benefits. The disappearance of jobs in the last decade has left millions unemployed.

These conditions signal the urgent need for fundamental political change at both the structural and communal levels. But change in today's world seems especially difficult, given the manner in which corporations and public and private institutions remain entrenched in political processes of narcissistic proportions that obstruct democratic life. But all this is more than just about a bad president; it is about a bankrupt philosophy of power and its exercise within public life. This suggests a pathology of power, with its elitism, arrogance, and privilege, that brazenly justifies and rationalizes both foreign and domestic policies of domination and exploitation, in the name of democracy and national security. And as such, its agents (whether astute or naïve) arbitrate dominance and aggression as worthy and legitimate strategies that, wittingly or unwittingly, preserve the status quo. The result is the perpetuation of social and material conditions that reproduce social estrangement, human suffering, and wholesale abandonment of those who pay the greatest price for the excesses of capital. Even so, capitalism fails not only because of its morally wretched impact on the poor, but also its alienation of those it allegedly benefits.

Hence, it should be of no surprise that many of the ideas utilized to make sense of this phenomenon are inspired by Paulo Freire, the world-renowned Brazilian educator and the decolonizing reflections of Frantz Fanon, whose efforts sought to address the impact and limitation of social dynamics between those who with power, privilege, and access and those who exist as disenfranchised subjects of history. Much has transpired since Freire (1971) first wrote his seminal text, *Pedagogy of the Oppressed*, or Fanon (1952) penned *Black Skin, White Masks,* yet what seems to remain constant are the structures and politics of inequality that breed poverty and human suffering. And, despite the recent election of Barack Obama to the presidency of the United States, impoverished populations, here and abroad, will continue to face the dreadful consequences of intensifying economic

exclusion for years to come. Many of these communities are also subjected to the dehumanizing effects of serving as quasi-laboratories for the benefit of corporate experiments, university researchers, and professional organizers. And, although some of these efforts may have positive outcomes, more times than not, the gains are short lived, as professional community organizers take on single issue campaigns in ways that paradoxically disempower those most in need. Given rising impoverishment around the globe, there is a serious need to nurture radical organizing strategies that embody the courageous power of political grace to support both acts of resistance and revolutionary transformation.

Disrupting Community Practice

It is on the assumption—that [humans] are sheep—that the Great Inquisitors and the dictators have built their systems. More than that, this very belief that [humans] are sheep and hence need leaders to make decisions for them, has often given leaders the sincere conviction that they were fulfilling a moral duty—even though a tragic one.

Erich Fromm (1964)

Despite an espoused rhetoric of social justice in community practice, many conflicts prevail that disrupt efforts to ameliorate symptoms of inequalities within disenfranchised communities. This phenomenon is often tied to the way both “dominance” and “empathetic” approaches (Yiamouyiannis, 1998) function to disrupt community dialogue, solidarity, and grassroots actions to transform conditions of poverty and alienation. Recently, for example, a number of activists and organizers came together in a small Mid-western university town to work on an environmental justice project that involved a historically marginalized Black working class community.

Twenty years earlier, a major power utility plant shut its doors, leaving behind a flimsy-fenced off contaminated toxic site in this community. Over the years, a growing number of what seemed to be toxic related cancers begun to erupt all along the perimeter of the toxic waste site. In response, an official campaign was initiated by a community coalition that included a non-profit organization, some university faculty and students, and members of a grassroots community group. Unfortunately, despite an expressed commitment to the community’s welfare and

empowerment, it did not take long before major conflicts erupted between community organizers, over conflicting views about the best approach to contend with the issue.

The leadership of the non-profit organization (an established professional change agency) favored attacking the problem from the standpoint of a human rights campaign. Several university students working with the organization proceeded to interview residents of the area, hoping to get them on board with their particular vision. In concert, the organization's leadership publicly focused on their past successes with other health related campaigns, whereby highlighting their extensive knowledge and expertise.

However, not all of the members of the coalition were necessarily impressed by the often touted resume of accomplishments. Instead, grassroots community members advocated for a very different approach. That is, given the long history of problems faced by this community, there was a desire to create a community-centered and decolonizing approach to carrying out the work. Grassroots community organizers called for a dialogical or (de-objectifying) approach, anchored in the individual and collective histories of the residents. This would require greater time and space for the area residents to become involved in an *active* process of participation and decision making. The activists and organizers who held this perspective felt that, despite the blanket of urgency draped over the toxic waste issue by the non-profit organization, it was absolutely necessary to use this opportunity for community members to establish greater political confidence and collective empowerment among themselves.

The grassroots organizers expressed an unwavering desire to bring together community concerns related to toxic waste with other significant issues of environmental racism—namely, severe unemployment, police brutality, the miseducation of children, the instrumentalizing of community by academic researchers, and historical government neglect of the area. Moreover, it was deemed vitally important to recover people's histories of struggle, from which to enhance community self-determination (Darder, 2002). The hope, of course, was that community members would become better armed not only to contend with the negative impact of the utility plant on the lives of the residents and their children, but to struggle together on community issues that would persist, once the toxic waste issue was mediated and rectified.

The deep fundamental differences in defining both the issue and organizing

approach resulted in a major rupture in the relationship of the coalition's community practice. Distrust over unilateral decisions by the non-profit organization's leadership to define the campaign as a "rights" movement intensified the debate, creating an environment in which critical dialogue was almost non-existent. To make things worse, a racializing division also resulted, with the white leadership of the non-profit organization choosing to sever its organizing relationship with several key members of the grassroots community group, who all just happened to be of color.

Objectifying "Rights"

I came into the world imbued with the will to find a meaning in things, my spirit filled with the desire to attain to the source of the world, and then I found that I was an object in the midst of other objects.

Frantz Fanon (1967)

The non-profit organization aggressively pushed for a "rights" approach, insisting this was the most effective strategy for contending with environmental issues. Their track record as an advocacy organization was used to legitimate their entitlement in directing (or controlling) the actions and decision-making of the coalition. There was no question that the non-profit organizational leadership and staff felt comfortable and safe in their grand task as advocates of the poor. Unfortunately, the power and privilege they wielded, through the control of organizational networks and non-profit resources, remained hugely unacknowledged even when grassroots community members objected to the disparities in power. Meanwhile, their universalizing attitudes towards human rights conveniently allowed them to "ignore the localities, particularities and daily manifestations of the oppression in their midst" (Rehberg, 1995, 85).

Another objection by grassroots organizers to an approach they saw as individualistic and objectifying, was that of legal actors being prematurely summoned to take on the case of the toxic site, without community residents ever having an opportunity to come together to consider their priorities and strategies for contending with the twenty-year-old problem. In this community, longtime residents knew that legal matters had seldom favored their needs or priorities; often signaling only greater discrimination in the application of legal decisions.

Hence, grassroots organizers conveyed their objections to this decision, by explaining that a “rights” solution was actually foreign to the community; and the premature implementation of its requirements could easily function to thwart other creative and more empowering solutions that could be built upon the strengths of existing communal relationships. These sentiments are summarized by Jaime Martinez Luna (2006) in his reflections on Oaxacan indigenous communities, autonomy, and self-determination. “One always reasons in terms of the individual right, one never thinks of the communal right; that is to say, one always reasons in term of the interests of an individual and it is understood that all positions derive from an individual interest. One never incorporates the possibility of understanding that the attitude is the result of a social fact, and better say communal fact, that thus merits a different treatment.“

From a marginalized perspective, all “rights,” including civil rights, must be social (collective) rights, since any individual right can be taken away and any individual singled out, without committed community support to protect that person. Therefore, it is the strength, acknowledgement, and dialogue of the community, which provides the protection, not abstract or legal guarantees. When, for example, a Black community member is lynched by a white mob (despite laws to the contrary) and the perpetrators are exonerated by a jury of their peers, protection from further injustice and restitution of practical justice emerges from the Black community’s own organization, action, and resistance, not external “expertise,” sentiment, or abstract principle. These things only have purchase when attached to a structure of power. If that power structure is embedded or invisible, as it is often with the dominant culture, it can lead its members to believe that they somehow enjoy “natural rights” or privileges. Those subordinated to the power structure know better and are in a far better position to construct rigorous, effective strategies of resistance and creativity, unclouded by liberal romanticism. This is so, because their concerns are born from a raw, more intimate, and less mediated or processed experience with the world.

From a dominant perspective and experience, “rights,” even civil rights take on the character of individual rights, precisely because members are led to believe that their favored positions are a natural feature of the world. This sets up not only a discourse of “do-gooding” for liberal dominant members but one in which some kind of fault or deficiency must be imputed to the marginalized, so-called “underclass” of society. One sees this constantly in discourses in educational environments around “closing the achievement gap,” whereby usually white enthusiastic young idealist

try to bring hope, a joy of learning, and a prep school curriculum to transform and lift out the disadvantaged from their dire social, economic, or familial straits. If rights are an individual possession, then they become easily conflated with one's individual identity, fanning the prevalence of identity politics and single-issue voting, this further compartmentalizes and debilitates civic public action around shared concerns.

Given these concerns, insistence on a "rights" approach by the non-profit organizational leadership (more interested in accomplishing an "organizing product" than community empowerment and self-determination) served to disrupt the ability of the coalition to construct a "site of resistance" or a space of political grace (Rehberg, 1995). More specifically, this disrupted the necessary relational space for community organizers and residents to join together, across their differences, to co-create the transformation not only of the toxic site, but of the community they called home. This reinforces the notion that the meanings co-created within community practices are always partial and must be understood as contingent on the lived conditions which inform their production. What this example of interrupted solidarity clearly demonstrates is the unfortunate temptation to reinscribe dominance within community practice unto those who resist mainstream definitions and solutions.

Given this discussion, it should not be surprising that a politics of expediency, prone to expert quick-fix and task driven solutions, functions as one of the cornerstones of liberal strategies to community "intervention" (the word itself connotes a "platooning" in from the outside). Rather than to seek organic opportunities for voice, participation, and social action among community members themselves, the premature leap into a well-defined "Rights" campaign leads to a "true-and-tried" solution. What can not be ignored here is that mainstream solutions anchored in a "rights" approach are often much more compelling to mainstream (often "white") community organizers, since it allows them to feel far more secure, competent, and comfortable in leading the charge. This, despite their lack of lived knowledge about how generations of racism and poverty can disable community empowerment, through contradictions, conflicts, dependencies, and despair (Darder, 2008). With this in mind, both Freire and Fanon's writings reinforce the need for establishing decolonizing dynamics that instill a sense of intimacy and openness or "authentic conversation," in grappling with class, cultural, gendered and racialized differences, within the context of community struggles.

In this light, our responsibility to a decolonizing practice must be connected to a

consistent commitment to remain ever vigilant of self and the social and material conditions that challenge our privilege, entitlement, and certainties of efficacy. This is particularly so where communities have been subjected to long term abuses, predicated on historical legacies of genocide, slavery, and colonization—with their lasting impact on both the oppressed and the oppressor. Given its emancipatory purpose, revolutionary community practice requires the exercise of an integral process—one in which the mind, heart, body and spirit are welcome in the active service of liberation. This integral dynamic generates the conditions for political grace to touch our communal exchanges. In its absence, our community practice can easily, albeit unwittingly, degenerate into acts of dominance and debilitating empathy that ultimately thwart dialogue, empowerment, and social transformation.

Shattering Oppressive Economic Norms

The system we are fighting is not merely structural; it's also inside us, through the internalization of oppressive cultural norms that define our worldview. Our minds have been colonized to normalize deeply pathological assumptions.

Patrick Reinsborough (2004)

The struggle to decolonize community practice must unquestionably abandon mindless practices that adhere to the *American Dream.* This begins with a critical interrogation of unexamined assumptions and commonsense notions about why people are poor, homeless, or unemployed, as well as challenging pre-packaged and recycled solutions to poverty based on ignorance. Such interrogations are important, given assumptions about poverty based on oppressive myths—myths which ascribe superiority, entitlement, or privilege to those granted full subjecthood under norms that conserve racialized, patriarchal, and capitalist desires. A decolonizing approach, on the other hand, requires that we confront misguided loyalties to economic values that normalize abject poverty, unprecedented incarceration, war policies, and a host of other economically-instilled conditions of human suffering.

With this in mind, a political vision that can inform a decolonizing community practice must work to dismantle those values and assumptions that normalize colonizing dynamics. It is impossible to consider these norms effectively without attributing their stubborn persistence to the reproduction of class formation and the

vastly unequal distribution of wealth. The growing gap between the rich and the poor, generated under neoliberal policies around the world, are consonant with the imperialist features of advanced capitalism. True to its Darwinian economic principles, neoliberal policies of deregulation, privatization, and cuts in government spending for the poor has left those who reside in the underbelly of the economy abandoned and forgotten. It is a culture of corporate profit, accumulation, and speculative diversion which favors money-makers and military expansionists, anchored by an overriding purpose to preserve its dominion over the world's wealth and natural resources. In its wake, the have-nots are deemed disposable and expendable, left to survive the ruins of the economy.

In the U.S., we live with the overriding capitalist myth: "free market is equal to democracy." Hence, any sort of regulation by the public sphere is considered in the current neoliberal climate as a detriment to democratic life. The reign of the marketplace is responsible for the commodification of almost every aspect of human life. Nothing that can be converted into exchange value is sacred, leaving all up for grabs to the highest bidder. Alongside, all welfare programs have been put on the chopping block, as they are shamelessly called "a drain on the economy." Over the last 20 years, Keynesian economics, with its belief in government responsibility for its most vulnerable, has systematically eroded, as neoliberal rule intensified both nationally and internationally. The abandonment of poor racialized communities is felt in a variety of ways—gross unemployment, absence of adequate healthcare, poor education, and environmental injustices that have left many communities living in the time-bombs of toxic waste and land erosion. And when, for example, neglect of the environment results in major disasters, such as Hurricane Katrina in New Orleans, corporate pirates immediately swoop down. Inspired by their narcissistic greed, they offer a fraction of land worth to area residents, still dazed from the shock of devastation (Klein, 2007).

Speculative economic pursuits coupled with deregulation of major corporations across the country have left millions of working people in dire straits—many who at another moment in history lived the "good life." Today, the myth of the "good life" tied to consumption still gains traction in the corporate media; but the promises of neoliberal speculative schemes fall flat for the majority who became prey to the "prosperity" glitz. In *Decolonizing the Revolutionary Imagination*, Reinsborough (2004) argues that a "key to debunking the neoliberal myth of growing prosperity" is to understand through our community practice that,

None of the money circulating in the speculative economy feeds anyone, clothes

anyone, nor does it provide anyone with meaningful jobs. Rather, the speculative economy is mostly just a way for rich people—through their corporate institutional proxies—to use the money they already have to make more. Moreover, this massive speculative economy is a powerful destabilizing force that threatens local economies and ecosystems, since speculation is the opposite of sustainability and encourages a deeper disconnect between ecological realities (213).

Characteristic norms of economic inequality are often enacted within community relationships that inadvertently affirm the very system they seek to challenge. The centralization of power is generally embraced at the expense of community autonomy and self-determination. People enamored by the “little kingdom” they establish become easily competitive and threatened by community people who challenge their arbitrary authority. The consequence here is that authoritarian views are preserved, reinforcing reliance on both physical and ideological relationships of dominance and control. Often media fabricated stereotypes of “the other,” fuel distortions and delusions which seep into the organizing arena, potentiating false, racialized attitudes and beliefs that further fragment community relationships, rendering cultural knowledge as irrelevant. The far-reaching web of capital has cleverly eclipsed the relational significance and relevance of subordinate cultures, by way of messages that reinforce materialism and blind consumption, as well as an unwarranted faith in the power of technology. There is no question that capitalism has effectively driven the planet closer to ecological collapse, as important support systems have been undermined by pathologies of power and hopelessly flawed values that seek to homogenize the very meaning of being human.

Most unfortunate here is the manner in which the “overconsuming class” fails to connect their affluence to the brutal poverty of three quarters of the world’s population. In stark contrast, those who live in the shadows of monstrous affluence know only too well that the world remains in an economic vise (Reinsborough, 2004, Darder & Torres, 2004). Even in the U.S., where a system of apartheid, predicated on wealth, power, and privilege is the norm, there is deep denial reinforced by a pervasive bootstrap mentality. Yet, as noted earlier, the relational rigidity and oppressive dynamics informed by unrestrained capitalism dehumanize all members of society, including those with privilege. By naturalizing the notion of life as toil and dreariness from which one must escape, rather than life as a blessing that inspires infinite creativity and connection, capitalist norms provide fodder for its structural and ideological machinery. If I cannot partake of political grace, deep relationships, and authentic dialogues with others in community, then I am easily colonized by

notions of dreariness, whose respite is fantasy and escape, either to a tropical island for vacation, or to «saving the world,» or to a homogenous *American dream* peddling mechanistic formulas of consumption and work. How can I challenge the status quo if I depend upon it for my very identity, worth, and sense of value? How can I say no to a system, which insists that I age and make decisions according to my exploitability—where my productivity and retirement are tied to my ability to generate quantitative profit?

There is little doubt that the Western mind is largely conditioned to enact dominion and mastery over all life, in its search to reach beyond human confusion, emotional anxieties, and corporeal disruptions—including the sweaty, burping, farting, lusty body. This misguided yearning for transcendence from the earth into the heavens engenders mystifications and authoritarian fantasies of absolute control that alienate and interfere with organic relationships and ecological respect. In contrast, decolonizing approaches work to shatter social norms that displace the body and emotions in the act of knowing, in order to support communal relationships of embodied solidarity, trust and faith, shared responsibility for the welfare of the community, and respect for the sacredness of all life. Within such a context, love as a vital revolutionary force infuses political grace into our community struggles, guiding us toward new possibilities for a more just world

Political Grace and Decolonizing Community Practice

The human being, this vast and complex combination of pain and joy; solitary and forsaken, yet creator of all humanity; suffering, frustrated, and humiliated, and yet endless source of happiness for each one of us; this source of affection beyond compare, inspiring the most unexpected courage; this being called weak, but possessing untold ability to inspire us to take the road of honor; the being of flesh and blood and of spiritual conviction—this being is you!

Thomas Sankara (1990)

Paulo Freire consistently sought to ask, as should we, how those who enter oppressed communities can labor in ways that respect the wisdom, cultures, and histories of the oppressed. This is particularly significant, given the mainstream culture of “expert” intervention, with its emphasis on profit, product, or quick-fix solutions. Too often such efforts, inadvertently, splinter and uproot community self-

determination (albeit unintentionally), as community members become colonized objects of study or organizing pawns to be instrumentalized for purposes beyond their own interests. Rather than supporting the creation of conditions for greater democratic life within oppressed communities, often practices and relationships utilized in grassroots political organizing only serve to further intensify subordination and harden inequalities. The outcome is mistrust and isolation—not just for disenfranchised communities, but for those “experts” who in their unexamined ignorance miss precious opportunities to support collective transformation.

Hence, decolonization is necessary for all participants in a community, including those who occupy dominant or privileged social position. One cannot effectively exorcise damaging social beliefs and habits on the personal level without practically and theoretically identifying and challenging the collective structures that give rise to their production. In this process of decolonization, both oppressor and oppressed must reclaim and reassert the primal and central value of human life. This is made more difficult by privileging a rationality which has been narrowed to exclude “subjective” qualitative experience, as simply a luxury, a diversion, or a matter of inconsequential taste. This subjectivity is counter-posed with an authoritative objectivity that pretends it exists only as natural law, without human roots. Again the alienation is evident.

The rationality that sustains such alienation is by necessity emotionless and spiritless. Those that would inscribe exploitation as human nature or as necessary means to desirable “profit” must find a way to deny that suffering or other qualitative states of being or experience have any value. Indeed, these attributes might otherwise be contemplated and weighed as costs, against the supposed benefits of exploitation. In the light of full examination, many, if not most, community members would judge the personal and social costs of exploitation too high and the systems that run on them (i.e. unrestrained capitalism) as invalid. So a kind of conceptual disciplining is enacted to exclude those costs from consideration. Love, for example, is made suspect, worthless or mere grist for fantasy; uncertainty an invitation to nihilism. Trespassing into subjective or uncertain realms are discouraged or prohibited (particularly for those seen as “Other”), otherwise the larger claims to order, control, and predictability might be exposed as charades, along with the authority occupying “objective” structures. Fear of difference becomes the sentinel, denial a means of self-protection. Vulnerability becomes a kind of crime or, at the very least, an act of an irrational or naïve person. While,

systematic cynicism reinforces hopelessness and despair.

The empowered community, embodied by political grace, threatens to undo all these pretensions. Hence, it is no wonder that systems of exploitation, including unrestrained capitalism, function to deny those collective practices which inspire political grace. Even assistance to the marginalized must reinforce dependency and resist challenges to this system—becoming a form of projection and fantasizing, whose aim is to fulfill individual narcissistic perceptions or identity about how the helper (i.e., organizer, teacher, community leader, etc,) wishes to be regarded, rather than on changing the structural problems and conditions that give rise to voicelessness, suffering, or exploitation.

Hence, what gives the concept of political grace its significance in decolonizing community practice is its relational power as a catalyst for resistance and transformation. To better reckon with what this means requires us to comprehend all people as full human beings. That is, an understanding of humanity as predicated on the intersections of physical, intellectual, emotional, and spiritual life. Key to this perspective is an abandonment of Western scholarly traditions that relegate to inferior status or popular metaphysics anything that cannot be directly seen and measured. In its place, a decolonizing view of life embraces all aspects of our humanity, within the relational encounters that are essential to our participation as full subjects of history (Darder 2002).

In fact, Rehberg (1995) in ***Political Grace: the Gift of Resistance*** affirms, “that the gift of political grace is the offer of full participation (26)” and characterizes its presence and function as a decolonizing force in the following way:

It is an ‘other’ which refuses categorization and systemization, rationalization, yet which phenomenally appears to assemble in ways that privilege the unprivileged. This ‘other’ offers itself as another dimension to the…’wretched of the earth.’ Though it defies naming, it discloses itself while its divine aspect remains partially unrecognizable…This is ‘grace that definitively sides with the impoverished, that impels alternative possibility from its own radical alternative, that only has power of becoming material when people act in accordance with its gift. It infuses. It interrupts. It creates coincidence. It calls, yearns, struggles to be ‘visible,’ yet cannot entirely be so because of the limitations of the phenomenal realm (22).

Political Grace, then, can best be understood as an integral human experience that is the collective outgrowth of decolonizing dynamics. It constitutes an embodied force that is ever-present and exchanged freely, through relationships that embody respect and faith in the participants' capacity to name their world and, through this process, participate in transformative acts of co-creation. As a revolutionary force, shared political grace enables the establishment of "sites of resistance" where community members can reflect on their social and material conditions and grapple to find solutions, solidly anchored upon their histories, the priorities of their daily lives, and self-determined emancipatory dreams. It speaks to the enhancing power of communal experiences, which emerge freely through open, interconnected, and grounded relationships of decolonizing struggle, within the process of political transformation.

Within such an understanding of community practice, all lives are acknowledged as subjects to those who live them and, thus, have the potential of inspiring and transforming others. No one is expected to be sidelined, in order to assuage the narcissistic whims of another. Political grace, in this context, is enhanced by collective heartfelt relations that promote more equitable distribution, of time, attention, material resources—and the decision-making power attached to these—among those most affected by the structures that reproduce injustice.

At this juncture, it is helpful to note that decolonizing relationships that inspire the exchange of political grace are not necessarily neat and orderly. They often are forged within radical moments of suffering that establish on-going contexts where affirmation, challenge, critique, resistance, disagreement, anger, joy, frustrations, confusion, confidence, and other human expressions of naming the world are welcomed and expected, in the course of passionate engagement as responsible citizens of the world. Within the process of decolonizing community practice, both passive and active articulations of power are recognized as necessary parts of any dynamic that promotes democratic life. Unlike the "professional," "safe," comfortable, and carefully manicured rules of engagement of "group relations," a decolonizing dynamic supports a sacred place of convening, enlivened by passion, desire, activity, movement, fluidity, change, fears, tensions, rage, laughter, joy, noise, and tears. Accordingly, participants find "breathing room" to be, to offer, to examine who they are—all from the authority of their lived experiences and their process of unearthing subjugated memories.

This encompasses a collective presence that coheres and transforms not by way of domination, but by way of political grace, generated freely within all present. In the

absence of practices that humiliate and shame, freedom to exist flourishes, as participants accept greater responsibility for naming and renaming the world—a precious gift of life that we collectively nurture with humility and respect. In the presence of collectively inspired power, possibilities beyond our wildest imaginings emerge, to speak, to act, to be known; for also found in the experience of political grace is the radical courage necessary to risk the collective embrace of life-affirming love.

Political grace is, thus, generated within recognition of the comprehensive damage done to all members of a community when any participant is objectified. To objectify other persons in this space is to harm them, to reduce their subjectivity to an instrument for one's own pleasure or profit. However, objectification also precludes the humanity of the participant doing the objectifying, creating alienation and isolation. For in the process of eliminating the self-expressed subjectivity of the other and replacing it with one's own design, one eliminates relationship and the possibility of authentic dialogue. One is walled into one's own perceptions, desires, falsehoods acted out in a world of objects with no true human beings, merely projected representations of humans. Therefore one becomes an object of one's own gaze, driven by unexamined and unchallenged ideas, emanating from a preserving self-reference to one's own humanity, obligation, and contingencies, made void of the capacity to care or love that which resides outside the narcissistic realm (Fromm, 1964).

Through human connections bathed in political grace, a liberatory sense of love is generated, which is neither projection, domination, romanticism, or ideology, but rather more like the sustenance water, sun, and soil give a seed. This signals a sense of support that retains and honors the creative tension, as a precondition of human relationships. This kind of support, in both individual and communal relationships, respects and honors the presence of an organic space of "betweenness"—a generative gap, between our commonalities and differences—necessary for the emergence of transformative possibilities and collective co-creation to take root (Yiamouyiannis, 1998). In this light, our community accomplishments are collective works in the art of living, where the fuel for our co-creation is generated by the spiritual dialectic of our multiple encounters. Community practice from this vantage point is fundamentally decolonized when we acknowledge freely that no human endeavor is ever truly the product of a sole creator.

Last but not least, a decolonizing community practice must also be tied to our

capacity to bear witness to life, not as passive spectator, neutral observer, or jaded critic, but as full participant in a revolutionary process to save ourselves and each other from the hellish conditions of alienation and greed. Herein, we bear witness to suffering and beauty, to war and peace, to anguish and joy, to the living and the dying. As such, political grace emerges and regenerates through the power of our connections to one another and to the earth; to life and our inner being. Ultimately, it is this powerful force that inspires our life commitment, beyond our alienated and fractured self-absorptions; to bear witness to the wonder of our sisters and brothers; and in solidarity with them, take back the dignity, freedom and self-determination that are our only birthrights as integral human beings.

Youth Speaks! Decolonizing Community Practice in Action

Even after a document was signed proclaim we were free
You still raped our women and hung men from the trees
And yes we were strange fruit
But you'll never take our roots
We will continue to create
And maybe you will continue to hate
But that too will end up on my pen and paper
I let everyone know you are a hater

(Youth Speak poet)

The word speaks to culture, struggle, education, politics, Hip-Hop and community…informing potential…continuing our oral tradition.

(Youth Speaks website)

The communal tradition of spoken word summons the two-fold nature of resistance, which encompasses the communal embrace of political grace and new articulations of power as co-creations of new possibilities and transforming histories. First words become tools of resistance, which unmask the contradictory notions of law and justice—the gap between the legal and cultural image of justice and the practical lived reality of marginalized groups. Secondly it confirms a collaborative and horizontal empowerment, generated internally by the community and the lived

experiences of its members. Radiating outward and onto the creative act, such resistance is *not* conferred by an orthodox hierarchical authority. Instead, it asserts its own kind of moral and historical authority to put 'the system' itself on trial and under a microscope, to be probed and observed, subverting colonial dynamics of power.

The creator and cultural worker of the lyrics above, and many others like her, are part of a growing creative and collaborative movement known as *Youth Speaks*. The organization is a community, youth-inspired space [2] that generates offerings of "slam poetry," a penetrating, incisive expression of lived perspectives, which challenge the gauzy fantasies peddled to youth by the commercial, economic, and political status quo. What makes this movement unique is its commitment to supporting the creative production of knowledge among its members, rather than simply the typical creative space of reception/rejection. *Youth Speaks* attempts to "shift perceptions of youth by combating illiteracy, alienation, and silence to create a global movement of brave new voices…[challenging] youth to find, develop, publicly present, and apply their voices as creators of social change." What started as a community effort to involve youth has now evolved into established efforts to create a 'history department' in the Living Word Project, "using the model of performed ethnography to develop a consciousness around the social impact of historical elements that are somehow 'missing' from traditional educational texts."

The personal transformative effect this has on the *Youth Speaks* community, as well as the social effects it has for those who participate as witnesses of these co-creations is striking. Mateo, a 27 year-old Filipino American, *Youth Speaks* participant, who was recently profiled in the ***San Francisco Chronicle*** [3] grew from a 17 year-old participant of the program to a mentor and director of one of the community programs. As he puts it: "It's hard to know where I would be without poetry, but I know where I am with it… Through words, poetry has the power to change the world. You make your parents laugh and cry by the words you share with them. You vote for your president by the words they speak."

Community members of all ages, who witness the spoken word events, gain a palpable understanding of the powerful ways in which the messages, habits, and philosophies of capitalist exploitation, in particular, are experienced and challenged by the courage of transgressive youth to speak the unspoken. Where capitalism accentuates ignorance and inspires insularity—for the purposes of maximizing profit—*Youth Speaks* brings together co-creating young poets in order to deepen their awareness of self and others. They find solidarity, not just from their

camaraderie, but through the ways in which each is the other's witness. Through their communal relationships of affirmation and challenge, their shared passion and honesty helps participants to reach more deeply into the well of their integral humanity, so they can experience the fluidity of political grace among them, in order to create and express that which is most hidden and vulnerable, but often most meaningful.

Where capitalist norms engender emotional holes, deficits, doubts, insecurities, plastic pleasure, and fabricated needs to be filled by neurotic consumption, *Youth Speaks* participants explicitly challenge these manipulations, name the holes and deficits they create, and call into poetic account the personal and collective damage perpetrated upon the oppressed. For example, one poet expressed through his spoken word how body images in magazines assault his girlfriend; encouraging her to hold unhealthy attitudes about herself, and affecting his ability to form deeper connections with her. What makes these young people critically conscious is that beyond their individual concerns, they know that their struggles are collective and involve the well-being of their communities. It is a sense of community wellness and health that extends beyond individual concerns into the realm of collective empowerment.

Where capitalism requires a zero-sum, homogeneity of value—a fabricated "single scale scarcity"—*Youth Speaks* promotes heterogeneity and abundance as a necessary precondition of good spoken word. There is a sense of understanding that the word is born long before it is spoken (as Freire so rightly claimed) and encompasses the interconnectedness of communal distinctions. Different voices, different subjects, different ethnicities, different experiences, different sexualities, all express value as they are shaped and experienced coherently, through a free and ever-changing poetic medium of spoken word. No matter the source, a poem's ability to evoke and call into reality powerful truths that transcend the individual poet is not only what creates value and meaning, but what enhances the communal relationships that dialectically nurture political grace.

Inherent in capitalist relations is treatment of members from disenfranchised communities as mere recipients, hardened passive objects at the service of capital, rather than sentient and actively engaged citizens of the world. *Youth Speaks* supports youth as co-creators, as sensual subjects of history, through enacting their collective power and capacity for co-creation and collaboration within a dynamic process of community life. The *Youth Speak* community is composed of passionate initiators and active witnesses, in stark contrast to community projects that favor

the passive spectators and referential servant.

The norms inspired by capitalism emphasize physical and/or quantitative material as holder and arbiter of value. *Youth Speaks* emphasizes the emotional as the holder and channel of value. Where capitalism feeds on fear, secrets, and privileged, surveilled access, the community of *Youth Speaks* poets and participants feed on courage and transparency, in the process of revealing their hidden truths, struggles, hopes, and dreams within the human condition. Where capitalism promotes a splitting apart of the public and private, in its effort to privatize and shatter the public, *Youth Speaks* stridently encourages the sacred alliance of public and private, in its bold public offerings of searing and poignant insights, traumas, and triumphs.

The spoken word of *Youth Speaks* poets shatters those myths of capital that deceptively promote leisure and untroubled neutrality as exemplars of the "good life." Instead, the *Youth Speaks* community offers troubled waters of nitty-gritty realities that bear witness to our complex humanity, incited by revolutionary imaginings inspired by passion and purpose. This is a courageous community of youth that seeks to remain vigilant, rather than to escape into fantasy and magical thinking as the "medium" for coping or deriving pleasure. They reject capitalism's relational investment in producing remoteness from Bourgeois assumptions about a cruel, dreary, or boring world. Decolonizing communities like *Youth Speaks* thrive on intimacy and presence; moving closer to the subject and one another, not farther. Inherent here is an intuitive impulse within this community of youth that sparks them to fend off their objectification and alienation, by delighting in the power of communal presence and the precious gift of being alive.

Political Grace and the Courage to Love

The master's tools will never dismantle the master's house.

Audre Lorde (1984)

Youth Speaks, as a "site of resistance" exemplifies one of the most salient contemporary responses to Audre Lorde's often recited dictum. Youth in these communities, along with those who witness and support their efforts, reassert the communal power of oral tradition in their own cultures and, as such, the

transformative potential of political grace, unavailable to the oppressed in the "Master's house." *Youth Speaks*, Oaxaca's indigenous people, independent media groups, and many other community-grounded communities and organizations around the world recognize that liberation is neither a process that can be guaranteed nor an object that can be possessed. Instead, it demands our full presence and the collective courage of political grace born from resistance and struggle. Only in this way might we, together, forge the wisdom, faith, and strength of revolutionary consciousness to leap into the fire of human anguish and suffering, so that we might liberate ourselves and one another from the colonizing legacy of Western imperialism.

Just as young cultural workers of *Youth Speaks* reach out to one another, utilizing the tools of their own histories and lived experiences, we too must find the courage to struggle in solidarity to break with the alienating morass of capitalism that deadens our lives and betrays our revolutionary dreams. Our collective struggles to decolonize community practice are, intimately, tied to our personal struggles to liberate and awaken our minds, bodies, hearts, and spirits to the communal dance of life—a dance inspired by political grace and our renewed commitment to the power of love.

References

Darder, Antonia (2002). ***Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love***. Bolder, CO: Westview.

Darder, Antonia (2008). *Pedagogy of the Oppressed Revisited* in **Public I** Urbana, IL: CU Independent Media Center (11).

Darder, Antonia and R.D. Torres (2004). ***After Race: Racism After Multiculturalism***. New York: NYU Press.

Fanon, Frantz (1952). ***Peau noire, masques blancs***. Paris, 1952.

Fanon, Frantz (1967). ***Black Skin, White Masks***. New York: Grove.

Freire, Paulo (1971). ***Pedagogy of the Oppressed***. New York: Seabury.

Fromm, Erich (1964). ***The Heart of Man***. New York: Harper & Row.

Klein, Naomi (2007). ***The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism***. New York: Metropolitan Books.

Lorde, Audre (1984). ***Sister Outsider: Essays and Speeches.*** New York: Crossing Press.

Martinez Luna, Jaime (2006). *Communality and Autonomy: A Compilation of Three Essays and Two Declarations by Indians of the Northern Sierra of Oaxaca*. (Translation by George Salzman and Nancies Davies. http://site.www.umb.edu/faculty/salzman_g/Strate/Commu/index.htm

Mohanty, Chandra Talpade (2003). ***Feminism Without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity***. Durham and London: Duke University Press.

Rehberg, Wes (1995). ***Political Grace: The Gift of Resistance*.** Dissertation at SUNY at Binghamton.

Reinsborough, Patrick (2004). *Decolonizing the Revolutionary Imagination: Values Crisis, the Politics of Reality, and Why There's Going to be a Common-Sense Revolution in this Generation* in D. Solnit (editor), ***Globalize Liberation*** (San Francisco: City Lights Book, 2004) 161-211.

Sankara, Thomas (1990). ***Women's Liberation and the African Freedom Struggle***. New York: Pathfinder.

Vigil, Delfin (2008). Youth Speaks Encourages Young Poets in San Francisco Chronicle (March 30) <http://www.sfgate.com/cgibin/article.cgi?f=/c/a/2008/03/30/PK4TVMO2S.DTL>

Yiamouyiannis, Zeus (1998) ***Toward a Philosophy of Interpersonal Self and Self-Esteem***. Doctoral dissertation, Cultural Foundations of Education and Curriculum, Syracuse University (UMI No. 9842213)

Notes

[1] Darder, A. and Z. Yiamouyiannis (in-press). *Political Grace and the Struggle to Decolonize Community Practice* in Jennifer Lavia and Michele Moore (eds.) **Cross-Cultural Perspectives on Policy and Practice: Decolonizing Community Contexts**. London: Routledge.

[2] (see:www.youthspeaks.org)

[3] “Youth Speaks Encourages Young Poets,” Delfin Vigil, March 30, 2008: http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?f=/c/a/2008/03/30/PK4TVMO2S.DTL

Valentía política y la lucha por descolonizar el trabajo en las comunidades

Antonia Darder y Zeus Yiamouyiannis[1]

[La valentía política] no consiste en tratar de participar en estructuras que beneficien a unos y no a otros para evitar beneficiarse a costa de los demás, sino en formar parte de lo que cambia la estructura, es decir, consiste en ser redentor, penitente, revolucionario.

Wes Rehberg (1995)

La descolonización implica un compromiso con los asuntos cotidianos de nuestras propias vidas para que podamos darle sentido al mundo en relación al poder hegemónico, y también un compromiso con los colectivos que se basan en ideas de autonomía y autodeterminación, es decir, en la práctica democrática.

Chandra Talpade Mohanty (2003)

En medio del malestar económico nacional e internacional y de sus consecuencias, hay comunidades discriminadas por todo el mundo que se ven obligadas a hacer frente a condiciones de alienación política, económica y social, mientras luchan por sobrevivir al olvido de la historia, a la erosión de la dignidad y a los obstáculos para la autodeterminación de la comunidad. Por desgracia, incluso cuando se trabaja en estas comunidades con buenas intenciones, existe una tendencia a utilizar enfoques mecánicos que hacen que los sectores más pobres y marginados de la población se queden callados e inmóviles frente a su sufrimiento actual y al que han soportado a lo largo de la historia. Las experiencias de democracias débiles, su recuerdo y los numerosos problemas que las comunidades pobres y las de clases trabajadoras marcadas por problemas raciales que demandan más relaciones horizontales de auto-determinación, son el punto de partida para la reflexión sobre la necesidad de encontrar una forma de trabajar en la comunidad que sea descolonizadora: una forma de trabajar que cultive la valentía política entre los que aspiren a crear un cambio tanto material como social.

En la actualidad, en Estados Unidos, las consecuencias negativas de las políticas

liberales de la globalización son devastadoras. La concentración de la riqueza y el poder en manos de las élites internacionales es alarmante. Tan solo el gobierno de Bush ha gastado más de 650 mil millones de dólares en la guerra de Iraq. Tenemos que hacer frente a una contaminación sin precedentes de nuestras aguas y nuestra tierra. Día a día las comunidades pobres del planeta se ven obligadas a hacer frente al terrible impacto de la destrucción medioambiental. Existe una vigilancia sin precedentes de la población. La alarmante consolidación de los medios de comunicación mayoritarios dota de nuevo sentido a la vieja tesis de la «industria cultural» de la Escuela de Frankfurt. El índice de encarcelamientos en Estados Unidos —por encima de los dos millones— es el más alto de los países industrializados. Las clases trabajadoras del país están experimentando la intensificación de un *apartheid* económico y una nueva segregación de las comunidades que viven en ellas. Los planes de emergencia económicos para los pobres continúan en vigor. Cuarenta y cinco millones de personas carecen de prestaciones sanitarias. La destrucción de puestos de trabajo en la última década ha creado millones de desempleados.

Estas condiciones son un indicativo de lo mucho que urge un profundo cambio político a niveles tanto estructurales como comunitarios. Pero el cambio en el mundo actual parece ser especialmente difícil, si tenemos en cuenta la manera en que las empresas y las instituciones públicas y privadas continúan ancladas en procesos políticos de proporciones narcisistas que obstruyen la vida democrática. Pero no estamos hablando de un mal presidente, hablamos de una filosofía de poder en quiebra y del ejercicio de ésta en la vida pública. Esto hace pensar en la existencia de una patología del poder, con su elitismo, su arrogancia, y sus privilegios, que de forma descarada justifican y racionalizan tanto las políticas exteriores como interiores de dominación y explotación, en nombre de la democracia y la seguridad nacional. Y como tal, sus agentes (ya sea de forma astuta o ingenua) crean libremente dominación y violencia como estrategias legítimas y válidas que, de forma intencionada o no, mantienen el *statu quo*. El resultado es la perpetuación de las condiciones sociales y materiales que reproducen el distanciamiento social, el sufrimiento humano y un abandono general de los que pagan el precio más alto por los excesos del capital. Incluso así, el capitalismo fracasa no sólo por su impacto sobre los pobres, moralmente lamentable, sino también por la alienación de aquellos a los que supuestamente beneficia.

Por tanto, no es de extrañar que muchas de las ideas utilizadas para que este

fenómeno cobre sentido hayan sido inspiradas en Paulo Freire, el educador brasileño conocido mundialmente y en las reflexiones sobre la descolonización de Frantz Fanon, cuyos esfuerzos se centraban en el choque y los límites de la dinámica social entre quienes tienen poder, privilegios y propiedades y quienes se consideran objetos marginados en la historia. Muchas cosas han sucedido desde que Freire (1971) escribiera su trabajo seminal, *Pedagogía del oprimido,* o desde que Fanon (1952) escribiera *Piel negra, máscaras blancas* y, sin embargo, lo que parece seguir siendo una constante son las estructuras y las políticas de desigualdad que engendran pobreza y sufrimiento humano. Y, a pesar de la reciente elección de Barack Obama para la presidencia de Estados Unidos, la población pobre, aquí y en el extranjero, continuará haciendo frente a las horribles consecuencias de la exclusión económica durante muchos años más. Muchas de estas comunidades también están sujetas a los efectos deshumanizadores de servir de laboratorios para beneficio de los experimentos de las empresas, de los investigadores universitarios y los organizadores comunitarios. Aunque algunos de estos esfuerzos pueden haber tenido más resultados positivos que negativos, los beneficios duran poco, ya que los organizadores comunitarios se centran en campañas de tema único de modo que, de forma paradójica, dejan sin poder a quienes más lo necesitan. Dado el aumento de la pobreza en el planeta, hay una necesidad seria de alimentar estrategias radicales de organización que incorporen la osada fuerza de la valentía política para apoyar tanto los actos de resistencia como la transformación revolucionaria.

Problemas en el trabajo comunitario

Con esa premisa —la de que [los seres humanos] son rebaños— los grandes inquisidores y dictadores han construido sus sistemas. Incluso esta convicción de que [los humanos] son un rebaño y por tanto necesitan líderes que tomen decisiones por ellos, ha hecho que los líderes tengan la profunda convicción de que estaban realizando un deber moral: incluso un deber moral trágico.

Erich Fromm (1964)

A pesar del discurso generalmente aceptado sobre la justicia social del trabajo en las comunidades, se dan numerosos conflictos que entorpecen los esfuerzos por mejorar los síntomas de las desigualdades en las comunidades discriminadas. Este fenómeno viene unido a menudo al modo en que tanto el enfoque de «dominación»

como el enfoque «comprensivo» (Yiamouyiannis, 1998) afecta al deterioro del diálogo comunitario, la solidaridad y las acciones populares para transformar las condiciones de pobreza y alienación. Recientemente, por ejemplo, varios activistas y organizadores comunitarios se reunieron en una pequeña ciudad universitaria del medio-oeste de Estados Unidos para trabajar en un proyecto de justicia medioambiental que implicaba a clases trabajadoras negras históricamente marginadas en la comunidad.

Hacía veinte años, una central eléctrica importante cerró sus puertas y dejó una zona tóxica contaminada que apenas había sido protegida de esta comunidad. Durante años, un número cada vez mayor de lo que parecían ser cánceres relacionados con la toxicidad comenzó a aparecer a lo largo del perímetro del espacio que contenía residuos tóxicos. Como respuesta a la situación, una coalición comunitaria, que incluía una organización sin ánimo de lucro, algunos estudiantes y profesores de universidad y miembros de grupos populares de la comunidad, lanzó una campaña oficial. Por desgracia, a pesar del compromiso expreso por conseguir el bienestar y dotar de poder a la comunidad, no tardaron en aparecer conflictos importantes entre los organizadores comunitarios sobre los puntos de vista respecto a la forma idónea de afrontar el problema.

El liderazgo de la organización sin ánimo de lucro (una agencia consolidada de cambio profesional) propició que el problema se afrontara con una campaña de derechos humanos. Varios estudiantes universitarios que trabajaban con la organización comenzaron a entrevistar a gente que vivía en la zona, con la esperanza de que se uniera a su particular punto de vista. A la vez, los líderes de la organización destacaron públicamente los éxitos que habían tenido con anterioridad en otras campañas relacionadas con la salud, subrayando sus vastos conocimientos y experiencia.

Sin embargo, no todos los miembros de la coalición quedaron impresionados por la lista de logros que a menudo se proclamaba a los cuatro vientos. En vez de eso, los miembros populares de la comunidad defendieron un enfoque diferente. Es decir, teniendo en cuenta la lista interminable de problemas a los que la comunidad tuvo que hacer frente, se quería crear un enfoque descolonizador y centrado en la comunidad para llevar a cabo el trabajo. Los organizadores populares de la comunidad exigieron un enfoque dialógico (o «no cosificador»), basado en la historia colectiva y personal de los residentes de la comunidad. Esto requeriría más tiempo y espacio por parte de los residentes de la comunidad para así implicarse en un proceso activo de participación y de toma de decisiones. Los activistas y

organizadores que mantenían esta postura veían que, a pesar del manto de urgencia con que la organización no gubernamental había cubierto el problema de los residuos tóxicos, era absolutamente necesario que los miembros de la comunidad aprovecharan esa oportunidad para que hubiese mayor confianza política y poder en su seno.

Los organizadores populares expresaron su voluntad firme de poner en común las preocupaciones de la comunidad sobre los residuos tóxicos junto a otros problemas importantes de racismo medioambiental —en concreto, una tasa elevada de desempleo, la violencia policial, la falta de educación infantil, la instrumentalización de la comunidad por parte de los investigadores y el hecho de tratarse de una zona que el gobierno tenía descuidada históricamente. Además, se consideraba que era de vital importancia recuperar las historias de lucha de la gente para, a partir de ahí, mejorar la seguridad de la comunidad en sí misma (Darder, 2002). Por supuesto, lo que se esperaba era proveer a los miembros de la comunidad de mejores recursos no sólo para lidiar con el impacto negativo de la central en las vidas de los habitantes y sus hijos, sino también para luchar juntos por otros problemas de la comunidad, después de que se tomaran medidas en cuanto al problema de los residuos tóxicos y se solucionara.

Las diferencias fundamentales a la hora de definir tanto el problema como el enfoque dentro de la organización dieron lugar a un importante quebranto de las relaciones en el seno de la coalición comunitaria. La falta de confianza en las decisiones unilaterales por parte de los líderes de las organizaciones sin ánimo de lucro para definir la campaña como un movimiento «pro-derechos» intensificó el debate y creó un ambiente en el que el diálogo crítico prácticamente era inexistente. Para empeorar las cosas, también surgió una división racial, cuando el líder blanco de la organización no gubernamental decidió romper su relación con algunos miembros clave del grupo popular de la comunidad, que precisamente eran todos de minorías étnicas.

«Derechos» cosificadores

Llegué al mundo imbuido de la voluntad de encontrar un sentido en las cosas, con un espíritu lleno de deseo por descubrir el origen del mundo, y lo que encontré fue un objeto en medio de otros objetos.

Frantz Fanon (1967)

La organización sin ánimo de lucro ejerció presión para conseguir un enfoque «pro-derechos», insistiendo en que era la estrategia más eficaz para hacer frente a los problemas medioambientales. Su historial como organización reivindicativa fue utilizada para legitimar su derecho a dirigir (o controlar) las acciones y la toma de decisiones de la coalición. Era incuestionable que los líderes y trabajadores de la organización no gubernamental se encontraban cómodos y seguros con su gran labor como defensores de los pobres. Lamentablemente, el poder y los privilegios que poseían a través del control de las redes de la organización y de recursos de orígenes no lucrativos, continuaron sin ser reconocidos en absoluto, ni tan siquiera cuando los miembros populares de la comunidad se opusieron a las desigualdades de poder. Mientras tanto, las actitudes generalizadoras respecto a los derechos humanos les vinieron muy bien para poder «ignorar las peculiaridades locales, las particularidades y las manifestaciones diarias de la opresión ejercida sobre ellas». (Rehberg, 1995, 85).

Otra de las objeciones de los organizadores populares frente al enfoque que ellos veían como deshumanizador e individualista era que se había convocado prematuramente a los abogados para hacerse cargo del caso de la zona tóxica, sin que los vecinos de la comunidad hubieran tenido siquiera la oportunidad de reunirse para considerar sus prioridades y estrategias para hacer frente a un problema que tenía veinte años de antigüedad. En esta comunidad, los vecinos que llevaban mucho tiempo en la comunidad sabían que las cuestiones legales rara vez habían sido favorables a sus necesidades o sus prioridades y que a menudo habían puesto de manifiesto tan sólo una mayor discriminación en la aplicación de las decisiones legales. Así, los organizadores populares se pusieron de acuerdo en las objeciones que hacían a esta decisión, explicando que una solución basada en los «derechos» era en realidad ajena a la comunidad, y que la ejecución prematura de las medidas podría hacer que se vieran frustradas con mucha probabilidad otras soluciones creativas y con capacidad para otorgar poder, que podrían construirse basándose en relaciones comunitarias preexistentes. Estos sentimientos son resumidos por Jaime Martínez Luna (2006) en sus reflexiones sobre la autonomía y la autodeterminación de las comunidades indígenas Oaxacan. «Siempre se razona en términos de derechos individuales, nunca se piensa en el derecho comunitario; es decir, siempre se razona en términos de los intereses de un individuo y se sabe que todos los puntos de vista se derivan de un interés individual. Nunca se asume la posibilidad de entender que una actitud es el resultado de un hecho social, o

mejor dicho un hecho comunitario, que por lo tanto merece ser tratado de forma diferente.»

Desde una perspectiva marginalizada, todos los «derechos», incluidos los derechos civiles, deben ser derechos sociales (colectivos), ya que cualquier derecho individual se puede eliminar y cada individuo puede ser separado del resto, sin el apoyo de una comunidad comprometida que proteja a esa persona. Por tanto, es la fuerza, el reconocimiento y el diálogo de la comunidad, lo que otorga protección, y no las garantías abstractas o legales. Cuando, por ejemplo, un grupo de blancos lincha a un miembro de la comunidad negra (a pesar de las leyes que lo prohíben) y los que perpetraron la acción son exonerados por un jurado compuesto por su grupo de pares, la protección frente a injusticias posteriores y la restitución de la justicia material surge de la propia organización de la comunidad negra, su acción y resistencia, y no de la «experiencia» externa, de principios abstractos o del sentimentalismo. Esto solo se entiende si va unido a una estructura de poder. Si esta estructura de poder está enterrada o es invisible, como a menudo ocurre en la cultura dominante, puede llevar a los miembros de la misma a creer que, en cierto sentido, disfrutan de privilegios o «derechos naturales». Los que están subordinados a la estructura de poder son más astutos y están en una posición mucho mejor para construir estrategias efectivas y sólidas de resistencia y creatividad, ya que están liberados del romanticismo liberal. Esto sucede así, porque sus preocupaciones nacen de una experiencia orgánica con el mundo, más íntima, y menos mediatizada o procesada.

Desde el punto de vista de la cultura dominante y también desde el punto de vista de la experiencia, los «derechos», incluso los derechos civiles, toman el carácter de los derechos individuales, precisamente porque a las personas se les hace creer que sus posiciones privilegiadas son una característica natural del universo. Esto da origen a un discurso de los miembros liberales dominantes basado en que hay que «hacer buenas obras», un discurso en el que cualquier fallo o deficiencia se le imputa a los marginados, a las llamadas «clases bajas» sociales. Esto se ve constantemente en discursos en ámbitos académicos sobre «cómo subsanar el bajo rendimiento académico», donde normalmente un blanco joven, entusiasta e idealista intenta transmitir esperanza, alegría por aprender, y un currículo de la enseñanza secundaria privada para transformar y sacar a los desfavorecidos de sus oscuros callejones sociales, económicos o familiares. Si los derechos son una posesión individual, se funden fácilmente con la propia identidad, y reavivan la existencia de las políticas de identidad (étnica) y de los votos basados en la postura

que defiende un partido político en cuestiones puntuales. Además esto divide y debilita la acción pública sin fines lucrativos en preocupaciones que son compartidas.

Teniendo en cuenta estas preocupaciones, la insistencia en el enfoque «pro-derechos» por parte de los líderes de la organización no gubernamental (que estaba más interesada en conseguir un «producto organizativo» que en dotar de poder y autodeterminación a la comunidad) sirvió para deteriorar la habilidad de la coalición para construir «un área de resistencia» o un espacio para la valentía política (Rehberg, 1995). En concreto, esto deterioró el espacio de relación necesario para que los organizadores comunitarios y los vecinos se reunieran, salvando sus diferencias, para transformar conjuntamente no sólo la zona tóxica sino también la comunidad que ellos llamaban hogar. Esto refuerza la noción de que los significados que se crean conjuntamente en la práctica del trabajo comunitario son siempre parciales y deben ser entendidos como sujetos a las condiciones vividas que ayudan a entender su creación. Lo que este ejemplo de solidaridad interrumpida claramente muestra es la desafortunada tentación de restablecer el control en la acción comunitaria sobre los que se resisten a las soluciones y las definiciones establecidas.

En medio de esta problemática, no debería sorprender que una política utilitarista, propensa a obtener soluciones rápidas de expertos y basada en tareas, sea el pilar de las estrategias liberales en la «intervención» comunitaria (la misma palabra connota una incursión en «pelotón»). Más que buscar oportunidades dinámicas para la voz, la participación y la acción social entre los propios miembros de la comunidad, se prefería el salto prematuro a una campaña claramente definida como «pro-derechos» porque se había demostrado que daba «buenos resultados». Lo que no se puede ignorar es que las soluciones predominantes que se basan en un enfoque «pro-derechos» a menudo son más convincentes para los organizadores comunitarios mayoritarios (que a menudo son blancos), ya que les hace sentirse más seguros, cómodos y competentes al dirigir lo que se les ha encomendado. Y esto sucede a pesar de que saben, por experiencia propia, que generaciones de racismo y pobreza pueden mermar las posibilidades de dotar de poder a la comunidad por culpa de las contradicciones, los conflictos, la dependencia y la desesperación (Darder, 2008). Si tenemos esto en cuenta, tanto la obra de Freire como la de Fanon refuerzan la necesidad de establecer dinámicas descolonizadoras que otorguen sentido de la intimidad y apertura o «diálogo auténtico» al lidiar con las diferencias culturales, raciales, de clase y de género en el ámbito de las luchas

de la comunidad.

Desde esta perspectiva, nuestra responsabilidad con una práctica de trabajo descolonizadora debe estar unida a un compromiso coherente por permanecer siempre alerta a las condiciones individuales, sociales y materiales que cuestionan nuestros privilegios, derechos y probabilidades de ser eficaces. Y esto se debe aplicar, sobre todo, en las comunidades que han sido sometidas a abusos durante mucho tiempo, basados en legados históricos de genocidio, esclavitud y colonización, con el consiguiente impacto duradero tanto en el oprimido como en el opresor. Por su propósito emancipador, la acción revolucionaria comunitaria requiere el ejercicio de un proceso integral, en el que la mente, el corazón, el cuerpo y el espíritu estén al servicio de la liberación. Esta dinámica integral crea las condiciones para que la valentía política llegue hasta nuestros intercambios comunitarios. De no ser así, nuestro trabajo comunitario podría fácilmente, aun sin quererlo, degenerar en actos de dominación y en empatía extenuante que a la larga obstaculizarían el diálogo, el empoderamiento y la transformación social.

Normas económicas increíblemente opresoras

El sistema contra el que estamos luchando no es un sistema meramente estructural; también está dentro de nosotros, mediante la internalización de las reglas culturales opresoras que definen nuestra cosmovisión. Nuestra mente ha sido colonizada para normalizar profundamente premisas patológicas.

Patrick Reinsborough (2004)

La lucha por descolonizar el trabajo comunitario sin duda alguna debe abandonar el trabajo poco crítico que persigue el «sueño americano». Para hacer esto hay que empezar por cuestionar de forma crítica las presunciones que no han sido examinadas y las nociones de sentido común sobre por qué la gente es pobre, no tiene hogar, o está en el paro, así como poner en entredicho las soluciones a la pobreza empaquetadas y recicladas que se basan en la ignorancia. Este cuestionamiento es importante, si tenemos en cuenta las presunciones sobre la pobreza que se basan en mitos opresivos, mitos que atribuyen superioridad, poder o privilegios a los que se les ha concedido el estatus íntegro de personas bajo normas que mantienen ideas raciales, patriarcales y capitalistas. Por otra parte, un enfoque descolonizador requiere que nos enfrentemos a lealtades equivocadas

hacia valores económicos que normalizan la mayor de las pobrezas, la encarcelación sin precedentes, las políticas beligerantes y otro montón de formas de sufrimiento humano que nos han sido inculcadas a través de la economía.

Si tenemos esto en cuenta, una visión política que pueda dar cuenta de un trabajo comunitario descolonizador debe trabajar para desmantelar esos valores y presunciones que convierten en normales las dinámicas colonizadoras. Es imposible considerar esas normas de forma eficaz sin atribuirles la tozuda persistencia de reproducir la formación de clases y la distribución enormemente desigual de la riqueza. La creciente brecha entre pobres y ricos, que se creó bajo el mandato de las políticas neoliberales en todo el mundo, está en consonancia con las características imperialistas del capitalismo avanzado. Fiel a los principios económicos darwinistas, las políticas neoliberales de desregulación, privatización y recortes en el gasto del Gobierno para los pobres ha convertido a los que viven abandonados y olvidados en el punto débil de la economía. Es una cultura de beneficio empresarial, acumulación y desvío especulativo que favorece a los amasadores de dinero y a los militares expansionistas, anclados en el propósito primordial de conservar el dominio de los recursos naturales y la riqueza del planeta. En su estela, los desposeídos, a quienes se les considera prescindibles y desechables, son abandonados para que sobrevivan a las ruinas de la economía.

En los Estados Unidos, vivimos con el mito capitalista básico de: «mercado libre es igual a democracia». Por tanto, cualquier tipo de regulación procedente de la esfera pública se ve como un mal para la vida democrática en el clima neoliberal actual. El monopolio del mercado es el responsable de convertir en mercadería prácticamente cualquier aspecto de la vida humana. Nada que pueda pasar a tener un valor comercial es sagrado, de modo que todo queda a disposición del mejor postor. Además, todos los programas sociales han sido sometidos a recortes ya que, lamentablemente, se dice que «sangran al país». Durante los últimos 20 años, las políticas económicas keynesianas, que creen que el gobierno es responsable de los más vulnerables, se han reducido de forma sistemática, mientras que las normas neoliberales se han intensificado tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Se percibe el abandono de las comunidades raciales pobres en diferentes sentidos: alto índice de desempleo, falta de asistencia sanitaria adecuada, educación deficiente e injusticias medioambientales que permiten que muchas comunidades vivan en auténticas bombas de relojería como son las zonas contaminadas y la tierra erosionada. Y cuando la falta de atención al medioambiente acaba produciendo desastres importantes, como por ejemplo el

huracán Katrina, en Nueva Orleans, las aves de rapiña empresariales aparecen y con su avaricia narcisista ofrecen una porción de tierra, valiosa para los vecinos de la zona, aturdidos como están por el impacto de la catástrofe. (Klein, 2007).

Los objetivos de la economía especulativa junto a la liberalización de compañías importantes en el país han dejado a millones de personas trabajadoras sumidas en la miseria: muchas de las que en otro momento de la historia vivían una «vida cómoda». En la actualidad, el mito de las promesas de los planes especulativos neoliberales, unido al consumo, todavía sigue calando en el ambiente empresarial; pero las promesas de los planes especulativos neoliberales se han dado de bruces con la realidad bajo el punto de vista de mucha gente, que ha sido víctima del efecto deslumbrante de la «prosperidad». En su obra *Decolonizing the Revolutionary Imagination* (Descolonizando la imaginación revolucionaria), Reinsborough (2004) argumenta que «una de las claves para desacreditar el mito neoliberal de la prosperidad creciente» es comprender a través de nuestro trabajo comunitario que el dinero que circula en la economía especulativa no está alimentando a nadie, ni está vistiendo a nadie, ni siquiera sirve para proporcionar trabajo significativo a nadie. En lugar de eso, la economía especulativa es, en gran medida, una forma que la gente rica tiene —a través de sus representantes empresariales institucionales— de usar el dinero que todavía tienen para crear más dinero. Además, esta economía de especulación masiva es una poderosa fuerza desestabilizadora que amenaza las economías locales y los ecosistemas, ya que la especulación es lo contrario de la sostenibilidad y propicia una desconexión más profunda de la existente entre las realidades ecológicas (213).

La normativa característica de la desigualdad económica se promulga a menudo en el seno de las relaciones comunitarias que, sin darse cuenta, reafirman el mismo sistema que critican. Por lo general, se adopta la centralización del poder a costa de la autonomía comunitaria y la autodeterminación. La gente, prendada como está del «pequeño reino» que han creado, se vuelve con facilidad competitiva y se siente amenazada por las personas de la comunidad que ponen en duda su autoridad arbitraria. La consecuencia de todo esto es que se conservan las visiones autoritarias, de modo que se refuerza la confianza tanto en las relaciones físicas como ideológicas de dominación y control. A menudo los estereotipos de «los otros», fabricados por los medios de comunicación, alimentan las deformaciones y los engaños que se filtran en el terreno de la organización comunitaria y potencian actitudes falsas y con sesgos raciales, y creencias que fragmentan aún más las relaciones comunitarias, convirtiendo el saber cultural en irrelevante. La red del

capital, con su largo alcance, ha eclipsado con astucia la importancia de las relaciones y la relevancia de las culturas subordinadas, por medio de mensajes que refuerzan el materialismo y el consumo ciego, así como una fe injustificada en el poder de la tecnología. Sin duda el capitalismo ha llevado al planeta al borde del colapso ecológico, mientras que algunos sistemas de apoyo importantes han sido debilitados por las patologías del poder y los valores que intentan homogenizar el propio significado del ser humano han resultado completamente dañados.

Lo más triste de todo esto es la forma en que «la clase sobreconsumista» no es capaz de canalizar su opulencia hacia la pobreza brutal de los tres cuartos de la población mundial. En el extremo opuesto, los que viven en las sombras de esta bestial opulencia saben perfectamente que el mundo se ha quedado económicamente aplastado (Reinsborough, 2004; Darder y Torres, 2004). Incluso en Estados Unidos, donde un sistema de *apartheid*, que se basa en la riqueza, el poder y el privilegio, es la norma, existe un profundo rechazo reforzado por una mentalidad de autosuficiencia que se extiende a todos los ámbitos. Sin embargo, como se ha dicho anteriormente, las rígidas formas de relación opresivas de las que da cuenta el desenfrenado capitalismo deshumanizan a todos los miembros de la sociedad, incluidos los que ostentan los privilegios. Al adoptar como propia la noción de la vida como esfuerzo y monotonía de los que uno debe escapar, en lugar de la vida como una bendición que inspira creatividad infinita y conexión, las reglas del capitalismo son el caldo de cultivo para la maquinaria estructural e ideológica. Si no puedo ser partícipe de la valentía política, de las relaciones profundas y los diálogos auténticos con otras personas de comunidad, seré fácilmente colonizado con ideas sobre la monotonía y las formas para escapar de ella, que son la fantasía y la huida, ya sea a una isla tropical de vacaciones, hacia «la salvación del mundo» o hacia el «sueño americano», mediante la venta de fórmulas mecánicas del consumo y el trabajo. ¿Cómo puedo poner en duda el *statu quo* del que depende mi identidad, mi valía y mi sentido moral? ¿Cómo puedo decir «no» a un sistema, que insiste en que envejezco y tomo decisiones en función de mi utilidad, y en el que mi productividad y mi jubilación están unidos a mi capacidad para producir beneficios?

Sin lugar a dudas, la mente occidental está profundamente condicionada para conseguir dominio y control en todos los aspectos de la vida, intentando superar la confusión humana, la ansiedad emocional y las perturbaciones físicas, incluido el sudor, los eructos, los gases y la lascivia. El equivocado anhelo por buscar la transcendencia desde la tierra al cielo engendra desconcierto y fantasías autoritarias de control absoluto que alienan e interfieren en las relaciones

dinámicas y el respeto ecológico. En cambio, los enfoques descolonizadores trabajan para resquebrajar las normas sociales que desplazan el cuerpo y las emociones como medios de conocimiento, para así apoyar las relaciones comunitarias que expresan solidaridad, confianza, fe, responsabilidad compartida por el bienestar de la comunidad y el respeto por la condición sagrada de toda vida. En este contexto, el amor como fuerza vital revolucionaria alimenta la valentía política en nuestras luchas comunitarias y nos guía hacia nuevas posibilidades para conseguir un mundo más justo.

Valentía política y trabajo comunitario descolonizador

El ser humano, esa vasta y compleja combinación de dolor y alegría; solitario y desamparado, y sin embargo creador de toda humanidad; dolorido, frustrado y humillado, y sin embargo fuente inagotable de felicidad para cada uno de nosotros; esta fuente de afecto por encima de toda comparación, inspira la valentía más inesperada; este ser que ha sido llamado débil, pero que posee una capacidad inenarrable para ilusionarnos por tomar los senderos del honor; el ser de carne y hueso y de convicción espiritual... ¡ese ser eres tú!

Thomas Sankara (1990)

Constantemente Paulo Freire se preguntaba, como deberíamos hacerlo todos, cómo se puede entrar en una comunidad oprimida y trabajar de modo que se respete la sabiduría, las culturas y las historias de los oprimidos. Esto tiene una relevancia especial ya que la cultura dominante de la intervención «experta» pone énfasis en las ganancias, el producto o los remedios rápidos. A menudo, esos esfuerzos, sin querer resquebrajan la determinación de la comunidad y despojan a esta de dicha determinación (aunque de forma no intencionada), ya que los miembros de la comunidad pasan a ser objetos de estudio colonizados o peones organizados que sirven de instrumento para propósitos ajenos a sus intereses. En lugar de apoyar la creación de condiciones para dotar de una mayor vida democrática a las comunidades oprimidas, a menudo el trabajo y las relaciones de la organización política sólo sirven para intensificar todavía más la subordinación y las fuertes desigualdades. El resultado es la desconfianza y el aislamiento, no sólo para las comunidades que han sido privadas de sus derechos, sino también para los «expertos» que, en su ignorancia, carente de toda crítica, pierden valiosas oportunidades para apoyar la transformación colectiva.

Por tanto, la descolonización es necesaria para todos los participantes de una comunidad, incluidos los que ocupan puestos sociales dominantes o privilegiados. No se puede exorcizar de forma eficiente las creencias sociales dañinas y los hábitos en el ámbito personal sin identificar y cuestionar de manera práctica y teórica las estructuras colectivas causantes de la producción. En este proceso de descolonización, tanto el opresor como el oprimido deben reclamar y reafirmar el valor central y fundamental de la vida humana. Esto se complica cuando se privilegia una racionalidad que se ha limitado hasta el punto de excluir la experiencia cualitativa «subjetiva» y de considerarla como un simple lujo, una desviación o una cuestión de gusto intrascendente. Dicha subjetividad se opone a una objetividad seria que supuestamente existe sólo como ley natural, sin raíces humanas. De nuevo, la alienación es evidente.

La racionalidad que sostiene dicha alienación carece necesariamente de emociones y de espíritu. Los que adscriben la explotación a la naturaleza humana o a un medio necesario para conseguir las «ganancias» deseadas tienen que encontrar una forma de negar que el sufrimiento u otros estados cualitativos del ser o de la experiencia tienen algún valor. De hecho, estas carencias pueden ser contempladas y puestas en la balanza como si fueran costes, en contraposición a los supuestos beneficios de la explotación. Si realizáramos un estudio completo, muchos miembros de la comunidad, si no todos, considerarían que los costes personales y sociales de la explotación es un precio demasiado alto y considerarían que los sistemas en los que operan (es decir, el capitalismo desenfrenado) son inválidos. De modo que se crea una especie de sanción conceptual para no considerar esos costes. El amor, por ejemplo, se convierte en sospechoso, poco valioso o útil para fantasear; la incertidumbre una invitación al nihilismo. Se nos intenta convencer para que no entremos en mundos subjetivos, inciertos o prohibidos (en especial a los que se considera que son «los otros»; de lo contrario, las demandas de orden, control y seguridad, junto a las autoridades que ocupan estructuras «objetivas» serían una pantomima. El miedo a la diferencia se convierte en el guardián, en el rechazo de un mecanismo de defensa. La vulnerabilidad se convierte en una especie de crimen o, al menos, un acto de alguien irracional o de una persona ingenua. Mientras, el cinismo sistemático refuerza la desesperanza y el desánimo.

La comunidad dotada de poder, envuelta de valentía, supone una amenaza para todos estos propósitos. Por tanto, no es de extrañar que los sistemas de explotación, incluido el capitalismo salvaje, cumplan la función de negar el trabajo colectivo que inspira valentía política. Incluso la asistencia a los marginados debe

reforzar la dependencia y no ceder ante los desafíos que se le presentan al sistema, convirtiéndose en una proyección y fantaseando con el objetivo de satisfacer percepciones narcisistas individuales o un sentido de la identidad sobre cómo la persona que ayuda (es decir, el organizador, el profesor, el líder de la comunidad, etc.) quiere ser considerada, en lugar de cambiar los problemas estructurales y la situación que crea la invisibilidad, el sufrimiento o la explotación.

Por tanto, lo que otorga relevancia al concepto de valentía política en la descolonización del trabajo comunitario es su poder en las relaciones como si fuera un catalizador de resistencia y transformación. Para entender mejor lo que esto significa es necesario comprender que todas las personas son seres humanos íntegros. Es decir, es necesario entender que la humanidad se basa en la confluencia de una vida física, intelectual, emocional y espiritual. La clave de esta perspectiva radica en abandonar las tradiciones occidentales académicas que relegan a un estatus inferior o a metafísica popular cualquier cosa que no puede ser vista y medida. Sin embargo, una perspectiva descolonizadora de la vida abarca todos los aspectos de nuestra humanidad, en el ámbito de los encuentros relacionales que son esenciales para participar como sujetos íntegros de la historia. (Darder 2002).

De hecho, Rehberg (1995) en ***Political Grace: the Gift of Resistance***(Valentía política: el don de la resistencia) afirma que «el don de la valentía política es el ofrecimiento de una participación plena (26)» y describe su presencia y función como fuerza descolonizadora en los siguientes términos:

Es el «otro», el que rechaza la categorización, la sistematización y la racionalización, y sin embargo desde el punto de vista fenomenológico parece agruparse de manera que privilegia a los que no tienen privilegios. Este «otro» ofrece otra dimensión a los «desdichados del planeta». Aunque no existe un término para referirse a él, se revela aunque su aspecto divino es parcialmente irreconocible… Esta es la «valentía» que sin duda está de lado de los pobres, que impulsa una posibilidad alternativa desde su propia alternativa radical, que sólo puede materializarse cuando la gente actúa de acuerdo a su don. Infunde. Interrumpe. Crea coincidencias. Llama, grita, lucha para ser «visible» y, sin embargo, no puede por las limitaciones del mundo fenomenológico (22).

Se puede entender la valentía política, por tanto, como una experiencia integral

humana que es el fruto colectivo de las dinámicas de descolonización. Se plasma en una fuerza que está siempre presente y que se entrega de forma altruista en relaciones en las que la fe y el respeto se reflejan en la capacidad para nombrar el mundo de las personas que participan en la relación y que, a través de este proceso, participan en actos transformadores de creación conjunta. Como fuerza revolucionaria que es, la valentía política es compartida, posibilita el establecimiento de «zonas de resistencia» en las que los miembros de la comunidad pueden reflexionar sobre su situación social y material, y tratar de encontrar soluciones, basándose firmemente en sus historias, las prioridades de sus vidas, y en sus propios sueños emancipadores. La valentía política se dirige al notable poder de las experiencias comunitarias, que emergen libremente de las relaciones sustentadas, abiertas e interconectadas de la lucha descolonizadora, en el proceso de la transformación política.

Con esta forma de entender el trabajo comunitario, todas las vidas son consideradas como un objeto de estudio para quienes las viven, y por tanto, tienen el potencial para inspirar y transformar a otros. No se deja a nadie de lado para satisfacer los caprichos narcisistas de otros. En este contexto, la valentía política se pone de relieve en las relaciones sinceras colectivas que promueven una distribución más justa del tiempo, de la atención y de los recursos materiales —y el poder de la toma de decisiones al que van unidos— entre aquellos a los que más les afectan las estructuras que reproducen injusticia.

En esta coyuntura, sería útil señalar que las relaciones descolonizadoras que promueven el intercambio de la valentía política no están necesariamente aisladas. A menudo, aparecen mezcladas con momentos dramáticos de sufrimiento en contextos en los que la afirmación, los retos, la crítica, la resistencia, el desacuerdo, la alegría, la frustración, la confusión, la confianza, y otras expresiones humanas para nombrar al mundo se esperan y se reciben en el transcurso de un compromiso apasionado, como ciudadanos responsables del mundo. En el proceso de la práctica comunitaria descolonizadora, tanto a la articulación activa como pasiva del poder se les reconoce como partes necesarias de cualquier dinámica que promueva la vida democrática. Al contrario de lo que ocurre con las reglas de participación «profesionales», «seguras», cómodas y concienzudamente pulidas de las «relaciones entre los grupos», una dinámica descolonizadora, promueve un lugar sagrado de reunión, amenizado por la pasión, el deseo, la actividad, el movimiento, la fluidez, el cambio, los miedos, las tensiones, la rabia, la risa, la alegría, el ruido y el llanto. Consecuentemente, los participantes encuentran así un «balón de

oxígeno» para existir, ofrecer y examinar quiénes son: y todo ello desde la autoridad de las experiencias vividas y de su proceso de desenterramiento de recuerdos olvidados.

Esto incluye una presencia colectiva que da cohesión y transforma, pero no mediante la dominación sino mediante la valentía política, que aparece de forma libre en todo lo presente. Al no existir formas de trabajar que causen humillación ni vergüenza, la libertad de ser florece, ya que los participantes aceptan la responsabilidad de nombrar y renombrar el mundo, un precioso don de la vida que alimentamos de forma colectiva con humildad y respeto. Ante la presencia de un poder nacido de la colectividad, emergen posibilidades que sobrepasan nuestras mejores fantasías, para hablar, actuar y ser conocidos; ya que en la experiencia de la valentía política también se halla el coraje radical necesario para poner en riesgo el abrazo colectivo del amor que celebra la vida.

Por tanto, la valentía política, surge cuando se reconoce la envergadura del daño causado a todos los miembros de una comunidad al cosificar a cualquier participante. Cosificar a otras personas en este ámbito supone dañarlas, reducir su subjetividad a instrumentos del que uno se puede beneficiar u obtener placer. Sin embargo, la cosificación también impide que la humanidad del participante cosifique y cree alienación y aislamiento porque en el proceso de la eliminación de la subjetividad de los otros y en el proceso de reemplazarla con el boceto que nosotros tenemos de ella, se elimina la relación y la posibilidad de auténtico diálogo. Estamos rodeados de nuestras propias percepciones, deseos, falsedades que se representan en un mundo de objetos sin verdaderos seres humanos, tan sólo representaciones de los humanos que se proyectan. Por tanto, uno se convierte en un objeto de su propia mirada, incitado por ideas que no han sido examinadas ni cuestionadas, que emanan de la referencia que uno mismo tiene sobre su propia humanidad, de sus obligaciones e incidentes. Estas ideas están despojadas de la capacidad para amar y cuidar de todo lo que hay fuera del mundo narcisista (Fromm, 1964).

Mediante las relaciones humanas que están teñidas de valentía política, se genera un sentido del amor emancipador, que no es proyección, ni dominación, ni romanticismo, ni ideología sino más bien el alimento que el agua, el sol y la tierra dan a la semilla. Esto apunta a un sentido del apoyo que conserva y honra la tensión creativa, como condición previa para las relaciones humanas. Esta especie de apoyo, tanto en las relaciones individuales como comunitarias, respeta y honra la presencia de un espacio vital «para compartir» —un choque creador, entre las

diferencias y similitudes— necesario para que emergan las posibilidades transformadoras y las creaciones colectivas para que éstas arraiguen (Yiamouyiannis, 1988). En este contexto, los logros de nuestra comunidad son trabajos colectivos del arte de vivir, donde el combustible para nuestra creación conjunta se genera a través de la dialéctica espiritual de nuestros múltiples encuentros. El trabajo comunitario desde esta posición de ventaja queda esencialmente descolonizado cuando reconocemos libremente que ningún esfuerzo humano puede realmente ser jamás el producto de un solo creador.

Por último, aunque no por eso menos importante, un trabajo descolonizador de las comunidades también debe estar unido a nuestra capacidad de ser testigos de la vida, no sólo como un espectador pasivo, un observador neutral o un crítico hastiado sino como un participante íntegro de un proceso revolucionario para salvarnos a nosotros mismos y a los demás de una situación infernal de alienación y avaricia. Así, damos testimonio del sufrimiento y la belleza, de la guerra y la paz, la angustia y la belleza, de vivir y morir. Y de este modo, la valentía política emerge y se regenera a través del poder que tienen las conexiones entre nosotros y con la tierra, con la vida y con nuestro ser interno. En última instancia, es la poderosa fuerza que inspira nuestro compromiso vital, que va más allá de nuestras propias preocupaciones alienadas y resquebrajadas; para dar testimonio de la maravilla que son nuestras hermanas y hermanos; y por solidaridad con ellos, devolver la dignidad, libertad y autodeterminación, que son nuestros únicos derechos de nacimiento como seres humanos.

Youth Speaks! Trabajo comunitario descolonizador en acción

Incluso después de la firma de un documento que decía que éramos libres
Aún violaste a nuestras mujeres y colgaste a hombres de los árboles
Y, sí, éramos un fruto raro
Pero nunca nos quitarás nuestras raíces
Seguiremos creando
Y puede que tú sigas odiando
Pero también eso terminará en mi papel y en mi pluma
Haré saber a todos que odias

(poeta Youth Speak)

La palabra le habla a la cultura, a la lucha, a la educación, a la política, al hip-hop y a la comunidad… influyendo en el potencial…continuando nuestra tradición oral.

(Página web del movimiento literario y artístico Youth Speaks)

La tradición comunitaria del género de poesía oral *Spoken Word* llama a la doble naturaleza de la resistencia, que incluye tanto el abrazo comunitario de la valentía política como nuevas articulaciones de poder que son creaciones en conjunto de nuevas posibilidades e historias transformadoras. Las primeras palabras se convierten en armas de resistencia, que desenmascaran las nociones contradictorias de la ley y la justicia, el choque entre la imagen legal y cultural de la justicia y la realidad práctica que viven los grupos marginales. Después, hace que se confirme un empoderamiento cooperativo y horizontal, generado internamente por la comunidad y las experiencias vividas de sus miembros. Una vez fuera, si nos adentramos en el acto creativo, dicha resistencia no es concedida por una autoridad jerárquica ortodoxa, sino que la propia resistencia afirma su propia autoridad moral e histórica para poner a prueba al propio «sistema», para ser analizado y observado, poniendo en entredicho las dinámicas coloniales del poder.

La autora de los versos que aparecen arriba, promotora de la cultura, y otros muchos como ella, forman parte de un movimiento de grupo artístico conocido como *Youth Speaks*. La organización es una comunidad, un espacio [2] inspirado en la juventud que ofrece «un certamen poético», una expresión penetrante, incisiva, de los puntos de vista vividos, que cuestionan las fantasías evidentes que el *statu quo* comercial, económico y político vende a los jóvenes. Lo que diferencia a este movimiento es su compromiso para apoyar la obra creativa del conocimiento entre sus miembros, en lugar de simplemente ser el típico espacio artístico que acepta o rechaza. *Youth Speaks* intenta «cambiar las percepciones de los jóvenes luchando contra el analfabetismo, la alienación y el silencio para así crear un movimiento mundial de nuevas voces valientes… [Retando] a los jóvenes para que busquen, desarrollen, presenten en público y usen sus voces como creadores del cambio social.» Lo que empezó siendo como un esfuerzo comunitario para involucrar a los jóvenes se convirtió en un esfuerzo para crear un «departamento de historia» en el *Living Word Project,* «usando el modelo de la interpretación de la etnografía para concientizar sobre el impacto social de los elementos históricos que en cierta medida «faltan» en los libros de texto tradicionales.»

El efecto transformador personal que esto brinda en la comunidad *Youth Speaks*, así

como el efecto que tiene en los que son testigos de la creación conjunta es asombroso. Mateo, un filipino-americano de 27 años, participante del movimiento *Youth Speaks*, del que se hizo hace poco una reseña biográfica en el periódico ***San Francisco Chronicle*** [3] pasó de ser un participante del programa de 17 años de edad a convertirse en un mentor y director de uno de los programas de la comunidad. Como él dice: «Es difícil saber dónde estaría sin la poesía, pero sé dónde estoy con ella…A través de las palabras, la poesía tiene el poder de cambiar el mundo. Se puede hacer reír o llorar a tus propios padres con las palabras que compartes con ellos. Se vota al presidente por sus palabras.»

Los miembros de la comunidad de todas las edades, que asisten a las actuaciones en las que se usa la palabra oral, adquieren una comprensión notable de las formas poderosas en que los mensajes, los hábitos y la filosofía de la explotación capitalista, son experimentados en primera persona y cuestionados por la gallardía transgresora de los jóvenes para expresar lo que no se suele expresar. Mientras el capitalismo acentúa la ignorancia y provoca aislamiento —para maximizar los beneficios— *Youth Speaks* reúne a jóvenes poetas creadores para profundizar en el conocimiento de ellos mismos y de otros. Encuentran solidaridad, no sólo en su compañerismo sino también en el modo en que son testigos unos de otros. A través de las relaciones comunitarias de reafirmación y los retos, la pasión y la honestidad que comparten les ayuda a ahondar en el pozo de su humanidad integral, de modo que pueden experimentar cómo fluye la valentía política en ellos, para crear y expresar aquello que está más oculto y es más vulnerable, pero también a menudo, más significativo.

Mientras que las reglas del capitalismo crean vacíos emocionales, deficiencias, dudas, inseguridades, placeres inmediatos, necesidades ficticias que deben ser satisfechas con el consumo neurótico, los participantes de *Youth Speaks* ponen de relieve de forma explícita esas manipulaciones, ponen nombre a esos vacíos y deficiencias, y denuncian en el relato poético el daño personal y colectivo que los oprimidos han recibido. Por ejemplo, un poeta contó a través de la *Spoken Word* cómo las imágenes de los cuerpos de las revistas supusieron un ataque para su novia de modo que le hacía tener actitudes poco sanas con ella misma, lo que afectaba a su habilidad para conectar de forma más profunda con ella misma. Lo que hace que estos jóvenes tomen conciencia crítica de esto, más allá de sus preocupaciones individuales, es saber que sus luchas son colectivas y que afectan al bienestar de sus comunidades. Se trata de un sentido comunitario del bienestar y de la salud que sobrepasa el interés individual hasta llegar al ámbito del

empoderamiento colectivo.

Mientras que el capitalismo requiere un juego de suma-cero, de homogeneidad de la mercancía —se ha creado una «única escala para medir la escasez»— *Youth Speaks* promueve la heterogeneidad y la abundancia como condiciones necesarias para una buena pieza de *Spoken Word.* Se sobreentiende que la palabra nació mucho antes de que fuese recitada (tal y como Freire acertadamente revindicó) y la palabra sirve de nexo entre las diferencias comunitarias. Voces diferentes, temas diferentes, grupos étnicos diferentes, experiencias diferentes, sexualidades diferentes… todas expresan un valor pues, son fruto de la experiencia y han tomado forma congruentemente, a través del medio poético, libre y versátil del *Spoken Word.* La fuente no tiene importancia, la habilidad de un poema para evocar y hacer real verdades poderosas que trascienden al poeta individual no sólo da valor y sentido sino que también intensifica la relación comunitaria que a través de la dialéctica nutre la valentía política.

Es parte de la naturaleza de las relaciones capitalistas tratar a los miembros de las comunidades que han sido privadas de sus derechos como meros destinatarios, objetos pasivos que no sienten al servicio del capital, en lugar de considerarlos ciudadanos del mundo activamente comprometidos y con sentimientos. *Youth Speaks* apoya a los jóvenes como creadores, como sujetos históricos sensuales al materializar su poder colectivo y su capacidad para crear de forma conjunta y colaborar en un proceso dinámico de vida comunitaria. La comunidad *Youth Speaks* está formada por mentores apasionados y por testigos activos, en contraste con los proyectos comunitarios que favorecen la existencia de espectadores pasivos y sirvientes referenciales.

Las reglas en las que se basa el capitalismo destacan el material cuantitativo o físico como recipiente y árbitro del valor. *Youth Speaks* destaca todo lo emocional como recipiente y como canal del valor. Mientras el capitalismo se alimenta del miedo, los secretos, y el acceso privilegiado y vigilado, la comunidad de poetas *Youth Speaks* y los que en ella participan se alimentan del coraje y la transparencia, al revelar sus verdades escondidas, sus luchas, sus esperanzas y sus sueños en el ámbito de la condición humana. Mientras el capitalismo promueve la separación de lo público y lo privado, en su esfuerzo por privatizar y acabar con lo público, *Youth Speaks* promueve con fervor la alianza sagrada de lo público y lo privado, con sus ofrendas públicas audaces, de intensos y conmovedores puntos de vista, traumas y triunfos.

La poesía oral de los poetas *Youth Speaks* destroza los mitos del capital que de forma equivocada promueven el ocio y la neutralidad impasible como prototipos de la «buena vida». Sin embargo, la comunidad *Youth Speaks* muestra las aguas turbulentas de los aspectos fundamentales de la realidad que demuestran nuestra compleja humanidad, inspirándose en visiones revolucionarias que se basan en la pasión y los propósitos. Es una comunidad valiente de jóvenes que intentan permanecer atentos en lugar de escapar a la fantasía y al pensamiento mágico como medio para enfrentarse al placer o de obtenerlo. Rechazan la inversión que el capitalismo hace para alejarse de las presunciones burguesas que tildan al mundo de cruel, sombrío o aburrido. Las comunidades descolonizadoras como *Youth Speaks* crecen gracias a la intimidad y la presencia; se acercan al sujeto y se acercan entre ellas, en lugar de alejarse. Una característica inherente a estas comunidades es un impulso intuitivo en la comunidad de jóvenes que los anima a esquivar su cosificación y alienación, mediante el goce del poder de la presencia en la comunidad y el preciado don de estar vivo.

Valentía política y el coraje de amar

Las herramientas del señor nunca desmontarán su casa.

Audrey Lorde (1984)

Youth Speaks, como «zona de resistencia» ejemplifica una de las respuestas contemporáneas más destacadas a la popular máxima de Audrey Lorde. Los jóvenes de esta comunidad, junto a los que son testigos y apoyan sus esfuerzos, reafirman el poder comunitario de la tradición oral en sus propias culturas y, como tal, el potencial transformador de la valentía política, al que no pueden llegar los oprimidos en la «casa del Señor». *Youth Speaks*, el pueblo indígena de Oaxaca, los medios de comunicación independientes y muchas otras comunidades populares y organizaciones del mundo entero reconocen que la liberación no es ni un proceso que tenga garantías ni un objeto que puede ser poseído. Sin embargo, requiere nuestra presencia íntegra y el coraje colectivo de la valentía política que nace de la resistencia y la lucha. Sólo de esta forma podremos forjar juntos la sabiduría, la fe y la fuerza de la conciencia revolucionaria para saltar el fuego de la angustia y el sufrimiento humano, para que de esta manera podamos liberarnos a nosotros mismos y a los demás del legado colonizador del imperialismo occidental.

Así como los jóvenes que trabajan por la cultura en *Youth Speaks* llegan los unos a los otros, usando las herramientas de sus propias historias y experiencias de vida, también nosotros debemos encontrar el coraje para luchar de forma solidaria para romper con el atolladero alienante del capitalismo que insensibiliza nuestras vidas y traiciona nuestros sueños revolucionarios. Nuestras luchas colectivas para descolonizar el trabajo comunitario están unidas íntimamente a nuestras luchas personales por liberar y despertar nuestras mentes, cuerpos, corazones y espíritus para el baile comunitario de la vida, un baile que se inspira en la valentía política y en nuestro renovado compromiso con el poder del amor.

Referencias bibliográficas

Darder, Antonia (2002). ***Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love***. Bolder, CO: Westview.

Darder, Antonia (2008). *Pedagogy of the Oppressed Revisited* in **Public I** Urbana, IL: CU Independent Media Center (11).

Darder, Antonia and R.D. Torres (2004). ***After Race: Racism After Multiculturalism***. New York: NYU Press.

Fanon, Frantz (1952). ***Peau noire, masques blancs***. Paris, 1952.

Fanon, Frantz (1967). ***Black Skin, White Masks***. New York: Grove.

Freire, Paulo (1971). ***Pedagogy of the Oppressed***. New York: Seabury.

Fromm, Erich (1964). ***The Heart of Man***. New York: Harper & Row.

Klein, Naomi (2007). ***The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism***. New York: Metropolitan Books.

Lorde, Audrey (1984). ***Sister Outsider: Essays and Speeches.*** New York: Crossing Press.

Martinez Luna, Jaime (2006). *Communality and Autonomy: A Compilation of Three Essays and Two Declarations by Indians of the Northern Sierra of Oaxaca*.

(Traducción de George Salzman and Nancies Davies.)
http://site.www.umb.edu/faculty/salzman_g/Strate/Commu/index.htm

Mohanty, Chandra Talpade (2003). ***Feminism Without Borders: Decolonizing Theory,Practicing Solidarity***. Durham and London: Duke University Press.

Rehberg, Wes (1995). ***Political Grace: The Gift of Resistance***. Tesina en SUNY (Binghamton).

Reinsborough, Patrick (2004). *Decolonizing the Revolutionary Imagination: Values Crisis, the Politics of Reality, and Why There's Going to be a Common-Sense Revolution in this Generation* in D. Solnit (editor), ***Globalize Liberation*** (San Francisco: City Lights Book, 2004) 161-211.

Sankara, Thomas (1990). ***Women's Liberation and the African Freedom Struggle***. New York: Pathfinder.

Vigil, Delfin (2008). Youth Speaks Encourages Young Poets in San Francisco Chronicle (March 30)
http://www.sfgate.com/cgibin/article.cgi?f=/c/a/2008/03/30/PK4TVMO2S.DTL

Yiamouyiannis, Zeus (1998) ***Toward a Philosophy of Interpersonal Self and Self-Esteem***. Tesina doctoral, Cultural Foundations of Education and Curriculum, Syracuse University (UMI No. 9842213)

Notas

[1] Darder, A. and Z. Yiamouyiannis (en prensa). *Political Grace and the Struggle to Decolonize Community Practice* en Jennifer Lavia y Michele Moore (eds.) **Cross-Cultural Perspectives on Policy and Practice: Decolonizing Community Contexts**. London: Routledge.

[2] (Véase:www.youthspeaks.org)

[3] "Youth Speaks Encourages Young Poets," ("Youth Speaks alienta a jóvenes

poetas”) Delfin Vigil, 30 de marzo de, 2008:
http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?f=/c/a/2008/03/30/PK4TVMO2S.DTL

Traducción: Eva Bastidas García

Valentia política i la lluita per descolonitzar el treball en les comunitats

Antonia Darder i Zeus Yiamouyiannis[1]

[La valentia política] no consistix a tractar de participar en estructures que beneficien a uns i no a altres per a evitar beneficiar-se a costa dels altres, sinó a formar part del que canvia l'estructura, és a dir, consisteix a ser redemptor, penitent, revolucionari.

Wes Rehberg (1995)

La descolonització implica un compromís amb els assumptes quotidians de les nostres pròpies vides perquè podem donar sentit al món en relació al poder hegemònic, i també un compromís amb els col·lectius que es basen en idees d'autonomia i autodeterminació, és a dir, en la pràctica democràtica.

Chandra Talpade Mohanty (2003)

Enmig del malestar econòmic nacional i internacional i de les seues conseqüències, hi ha comunitats discriminades per tot el món que es veuen obligades a fer front a condicions d'alienació política, econòmica i social, mentres lluiten per sobreviure a l'oblit de la història, a l'erosió de la dignitat i als obstacles per a l'autodeterminació de la comunitat. Per desgràcia, fins i tot quan es treballa en estes comunitats amb bones intencions, hi ha una tendència a utilitzar enfocaments mecànics que fan que els sectors més pobres i marginats de la població queden callats i immòbils enfront del seu patiment actual i al que han suportat al llarg de la història. Les experiències de democràcies dèbils, el seu record i els nombrosos problemes que les comunitats pobres i les de classes treballadores marcades per problemes racials que demanden més relacions horitzontals d'autodeterminació, són el punt de partida per a la reflexió sobre la necessitat trobar una forma de treballar en la comunitat que siga descolonitzadora: una forma de treballar que cultive la valentia política entre els que aspiren a crear un canvi tant de material com social.

En l'actualitat, als Estats Units, les conseqüències negatives de les polítiques liberals de la globalització són devastadores. La concentració de la riquesa i el

poder en mans de les elits internacionals és alarmant. Tan sols el govern de Bush ha gastat més de 650 mil milions de dòlars en la guerra d'Iraq. Hem de fer front a una contaminació sense precedents de les nostres aigües i la nostra terra. Dia a dia les comunitats pobres del planeta es veuen obligades a fer front al terrible impacte de la destrucció mediambiental. Hi ha una vigilància sense precedents de la població. L'alarmant consolidació dels mitjans de comunicació majoritaris dota de nou sentit a la vella tesi de la «indústria cultural» de l'Escola de Frankfurt. L'índex d'empresonaments als Estats Units, per damunt dels dos milions, és el més alt dels països industrialitzats. Les classes treballadores del país estan experimentant la intensificació d'un *apartheid* econòmic i una nova segregació de les comunitats que hi viuen. Els plans d'emergència econòmics per als pobres continuen en vigor. Quaranta-cinc milions de persones no tenen prestacions sanitàries. La destrucció de llocs de treball en l'última dècada ha creat milions de desocupats.

Estes condicions són un indicatiu de tant que urgeix un profund canvi polític a nivells tant estructurals com comunitaris. Però el canvi en el món actual pareix especialment difícil, si tenim en compte la manera en què les empreses i les institucions públiques i privades continuen ancorades en processos polítics de proporcions narcisistes que obstrueixen la vida democràtica. Però no estem parlant d'un mal president, parlem d'una filosofia de poder en fallida i de l'exercici d'esta en la vida pública. Açò fa pensar en l'existència d'una patologia del poder, amb el seu elitisme, la seua arrogància, i els seus privilegis, que de forma descarada justifiquen i racionalitzen tant les polítiques exteriors com interiors de dominació i explotació, en nom de la democràcia i la seguretat nacional. I com a tal, els seus agents (ja siga de forma astuta o ingènua) creen lliurement dominació i violència com a estratègies legítimes i vàlides que, de forma intencionada o no, mantenen l'*statu quo*. El resultat és la perpetuació de les condicions socials i materials que reprodueixen el distanciament social, el patiment humà i un abandonament general dels que paguen el preu més alt pels excessos del capital. Fins i tot, així, el capitalisme fracassa no sols pel seu impacte sobre els pobres, moralment lamentable, sinó també per l'alienació d'aquells a qui suposadament beneficia.

Per tant, no és gens estrany que moltes de les idees utilitzades perquè este fenomen cobre sentit hagen sigut inspirades en Paulo Freire, l'educador brasiler conegut mundialment i en les reflexions sobre la descolonització de Frantz Fanon, els esforços de la qual se centraven en el xoc i els límits de la dinàmica social entre els que tenen poder, privilegis i propietats i els que es consideren objectes marginats en la història. Moltes coses han succeït des que Freire (1971) escriguera

el seu treball seminal, *Pedagogia de l'oprimit,* o des que Fanon (1952) escriguera *Pell negra, mascares blanques* i, no obstant això, el que pareix continuar sent una constant són les estructures i les polítiques de desigualtat que engendren pobresa i patiment humà. I, a pesar de la recent elecció de Barack Obama per a la presidència dels Estats Units, la població pobra, ací i en l'estranger, continuarà fent front a les horribles conseqüències de l'exclusió econòmica durant molts anys més. Moltes d'estes comunitats també estan subjectes als efectes deshumanitzadors de servir de laboratoris per a benefici dels experiments de les empreses, dels investigadors universitaris i els organitzadors comunitaris. Encara que alguns d'estos esforços poden haver tingut més resultats positius que negatius, els beneficis duren poc, ja que els organitzadors comunitaris se centren en campanyes de tema únic de manera que, de forma paradoxal, deixen sense poder als qui més ho necessiten. Atés l'augment de la pobresa en el planeta, hi ha una necessitat seriosa d'alimentar estratègies radicals d'organització que incorporen la gosada força de la valentia política per a recolzar tant els actes de resistència com la transformació revolucionària.

Problemes en el treball comunitari

Amb eixa premissa –la que [els sers humans] són ramats– els grans inquisidors i dictadors han construït els seus sistemes. Fins i tot esta convicció que [els humans] són un ramat i per tant necessiten líders que prenguen decisions per ells, ha fet que els líders tinguen la profunda convicció que estaven realitzant un deure moral: fins i tot un deure moral tràgic.

Erich Fromm (1964)

A pesar del discurs generalment acceptat sobre la justícia social del treball en les comunitats, es donen nombrosos conflictes que entorpeixen els esforços per millorar els símptomes de les desigualtats en les comunitats discriminades. Este fenomen ve unit sovint al mode en què tant l'enfocament de «dominació» com l'enfocament «comprensiu» (Yiamouyiannis, 1998) afecta el deteriorament del diàleg comunitari, la solidaritat i les accions populars per a transformar les condicions de pobresa i alienació. Recentment, per exemple, diversos activistes i organitzadors comunitaris es van reunir en una xicoteta ciutat universitària del Mig Oest dels Estats Units per a treballar en un projecte de justícia mediambiental que implicava a classes treballadores negres històricament marginades en la comunitat.

Fa vint anys, una central elèctrica important va tancar les portes i va deixar una zona tòxica contaminada que a penes havia sigut protegida d'esta comunitat. Durant anys, un número cada vegada major del que pareixien ser càncers relacionats amb la toxicitat va començar a aparéixer al llarg del perímetre de l'espai que contenia residus tòxics. Com a resposta a la situació, una coalició comunitària, que incloïa una organització sense ànim de lucre, alguns estudiants i professors d'universitat i membres de grups populars de la comunitat, va llançar una campanya oficial. Per desgràcia, a pesar del compromís expressat per aconseguir el benestar i dotar de poder la comunitat, no van tardar a aparéixer conflictes importants entre els organitzadors comunitaris sobre els punts de vista respecte a la forma idònia d'afrontar el problema.

El lideratge de l'organització sense ànim de lucre (una agència consolidada de canvi professional) va propiciar que el problema s'afrontara amb una campanya de drets humans. Diversos estudiants universitaris que treballaven amb l'organització van començar a entrevistar gent que vivia en la zona, amb l'esperança que s'unira al seu particular punt de vista. Al mateix temps, els líders de l'organització van destacar públicament els èxits que havien tingut amb anterioritat en altres campanyes relacionades amb la salut, subratllant els seus vastos coneixements i experiència.

No obstant això, no tots els membres de la coalició van quedar impressionats per la llista d'èxits que sovint es proclamava als quatre vents. En compte d'això, els membres populars de la comunitat van defendre un enfocament diferent. És a dir, tenint en compte la llista interminable de problemes a què la comunitat va haver de fer front, es volia crear un enfocament descolonitzador i centrat en la comunitat per a dur a terme el treball. Els organitzadors populars de la comunitat van exigir un enfocament dialògic (o «no cosificador»), basat en la història col·lectiva i personal dels residents de la comunitat. Açò requeriria més temps i espai per part dels residents de la comunitat per a així implicar-se en un procés actiu de participació i de presa de decisions. Els activistes i organitzadors que mantenien esta postura veien que, a pesar del manto d'urgència amb què l'organització no governamental havia cobert el problema dels residus tòxics, era absolutament necessari que els membres de la comunitat aprofitaren eixa oportunitat perquè haguera major confiança política i poder en el seu si.

Els organitzadors populars van expressar la voluntat ferma de posar en comú les preocupacions de la comunitat sobre els residus tòxics junt amb altres problemes importants de racisme mediambiental –en concret, una taxa elevada de

desocupació, la violència policial, la falta d'educació infantil, la instrumentalització de la comunitat per part dels investigadors i el fet de tractar-se d'una zona que el govern tenia descuidada històricament. A més, es considerava que era de vital importància recuperar les històries de lluita de la gent per a, a partir d'ací, millorar la seguretat de la comunitat en si mateixa (Darder, 2002). Per descomptat, el que s'esperava era proveir els membres de la comunitat de millors recursos no sols per a torejar amb l'impacte negatiu de la central en les vides dels habitants i els seus fills, sinó també per a lluitar junts per altres problemes de la comunitat, després que es prengueren mesures pel que fa al problema dels residus tòxics i se solucionara.

Les diferències fonamentals a l'hora de definir tant el problema com l'enfocament dins l'organització van donar lloc a un important crebant de les relacions en el si de la coalició comunitària. La falta de confiança en les decisions unilaterals per part dels líders de les organitzacions sense ànim de lucre per a definir la campanya com un moviment «prodrets» va intensificar el debat i va crear un ambient en què el diàleg crític pràcticament era inexistent. Per a empitjorar les coses, també va sorgir una divisió racial, quan el líder blanc de l'organització no governamental va decidir trencar la seua relació amb alguns membres clau del grup popular de la comunitat, que precisament eren tots de minories ètniques.

«Drets» cosificadors

Vaig arribar al món imbuït de la voluntat de trobar un sentit en les coses, amb un esperit ple de desig per descobrir l'origen del món, i el que vaig trobar va ser un objecte enmig d'altres objectes.

Frantz Fanon (1967)

L'organització sense ànim de lucre va exercir pressió per a aconseguir un enfocament «prodrets», insistint en el fet que era l'estratègia més eficaç per a fer front als problemes mediambientals. El seu historial com a organització reivindicativa va ser utilitzada per a legitimar el seu dret a dirigir (o controlar) les accions i la presa de decisions de la coalició. Era inqüestionable que els líders i treballadors de l'organització no governamental es trobaven còmodes i segurs amb la seua gran labor com a defensors dels pobres. Lamentablement, el poder i els privilegis que posseïen a través del control de les xarxes de l'organització i de

recursos d'orígens no lucratius, van continuar sense ser reconeguts en absolut, ni tan sols quan els membres populars de la comunitat es van oposar a les desigualtats de poder. Mentrestant, les actituds generalitzadores respecte als drets humans els van vindre molt bé per a poder «ignorar les peculiaritats locals, les particularitats i les manifestacions diàries de l'opressió exercida sobre elles». (Rehberg, 1995, 85).

Una altra de les objeccions dels organitzadors populars enfront de l'enfocament que ells veien com deshumanitzador i individualista era que s'havia convocat prematurament els advocats per a fer-se càrrec del cas de la zona tòxica, sense que els veïns de la comunitat hagueren tingut tan sols l'oportunitat de reunir-se per a considerar les seues prioritats i estratègies per a fer front a un problema que tenia vint anys d'antiguitat. En esta comunitat, els veïns que estaven molt de temps en la comunitat sabien que les qüestions legals rares vegades havien sigut favorables a les seues necessitats o les seues prioritats i que sovint havien posat de manifest tan sols una major discriminació en l'aplicació de les decisions legals. Així, els organitzadors populars es van posar d'acord en les objeccions que feien a esta decisió, explicant que una solució basada en els «drets» era en realitat aliena a la comunitat, i que l'execució prematura de les mesures podria fer que es veren frustrades amb molta probabilitat altres solucions creatives i amb capacitat per a atorgar poder, que podrien construir-se basant-se en relacions comunitàries preexistents. Estos sentiments són resumits per Jaime Martínez Lluna (2006) en les seues reflexions sobre l'autonomia i l'autodeterminació de les comunitats indígenes Oaxacan. «Sempre es raona en termes de drets individuals, mai es pensa en el dret comunitari; és a dir, sempre es raona en termes dels interessos d'un individu i se sap que tots els punts de vista es deriven d'un interés individual. Mai s'assumeix la possibilitat d'entendre que una actitud és el resultat d'un fet social, o millor dit un fet comunitari, que per tant mereix ser tractat de forma diferent.»

Des d'una perspectiva marginalitzada, tots els «drets», inclosos els drets civils, han de ser drets socials (col·lectius), ja que qualsevol dret individual es pot eliminar i cada individu pot ser separat de la resta, sense el suport d'una comunitat compromesa que protegisca a eixa persona. Per tant, és la força, el reconeixement i el diàleg de la comunitat, el que atorga protecció, i no les garanties abstractes o legals. Quan, per exemple, un grup de blancs linxa un membre de la comunitat negra (a pesar de les lleis que ho prohibeixen) i els que van perpetrar l'acció són exonerats per un jurat compost pel seu grup de pares, la protecció davant injustícies posteriors i la restitució de la justícia material sorgeix de la pròpia

organització de la comunitat negra, la seua acció i resistència, i no de la «experiència» externa, de principis abstractes o del sentimentalisme. Açò només s'entén si va unit a una estructura de poder. Si esta estructura de poder està soterrada o és invisible, com sovint ocorre en la cultura dominant, pot portar als membres d'esta a creure que, en un cert sentit, gaudeixen de privilegis o «drets naturals». Els que estan subordinats a l'estructura de poder són més astuts i estan en una posició molt millor per a construir estratègies efectives i sòlides de resistència i creativitat, ja que estan alliberats del romanticisme liberal. Açò ocorre així, perquè les seues preocupacions naixen d'una experiència orgànica amb el món, més íntima, i menys mediatitzada o processada.

Des del punt de vista de la cultura dominant i també des del punt de vista de l'experiència, els «drets», inclús els drets civils, prenen el caràcter dels drets individuals, precisament perquè a les persones se'ls fa creure que les seues posicions privilegiades són una característica natural de l'univers. Açò dóna origen a un discurs dels membres liberals dominants basat en el fet que cal «fer bones obres», un discurs en què qualsevol error o deficiència s'imputa als marginats, a les anomenades «classes baixes» socials. Açò es veu constantment en discursos en àmbits acadèmics sobre «com esmenar el baix rendiment acadèmic», on normalment un blanc jove, entusiasta i idealista intenta transmetre esperança, alegria per aprendre, i un currículum de l'ensenyança secundària privada per a transformar i traure els desfavorits dels seus foscos carrerons socials, econòmics o familiars. Si els drets són una possessió individual, es fonen fàcilment amb la pròpia identitat, i revifen l'existència de les polítiques d'identitat (ètnica) i dels vots basats en la postura que defén un partit polític en qüestions puntuals. A més açò divideix i debilita l'acció pública sense fins lucratius en preocupacions que són compartides.

Tenint en compte estes preocupacions, la insistència en l'enfocament «prodrets» per part dels líders de l'organització no governamental (que estava més interessada a aconseguir un «producte organitzatiu» que a dotar de poder i autodeterminació la comunitat) va servir per a deteriorar l'habilitat de la coalició per a construir «una àrea de resistència» o un espai per a la valentia política (Rehberg, 1995). En concret, açò va deteriorar l'espai de relació necessari perquè els organitzadors comunitaris i els veïns es reuniren, salvant les seues diferències, per a transformar conjuntament no sols la zona tòxica sinó també la comunitat que ells anomenaven llar. Açò reforça la noció que els significats que es creen conjuntament en la pràctica del treball comunitari són sempre parcials i han de ser entesos com a subjectes a les condicions viscudes que ajuden a entendre la seua creació. El que

este exemple de solidaritat interrompuda clarament mostra és la desafortunada temptació de restablir el control en l'acció comunitària sobre els quals es resisteixen a les solucions i les definicions establides.

Enmig d'esta problemàtica, no hauria de sorprendre que una política utilitarista, propensa a obtindre solucions ràpides d'experts i basada en tasques, siga el pilar de les estratègies liberals en la «intervenció» comunitària (la mateixa paraula connota una incursió en «gran grup»). Més que buscar oportunitats dinàmiques per a la veu, la participació i l'acció social entre els propis membres de la comunitat, es preferia el salt prematur a una campanya clarament definida com «prodrets» perquè s'havia demostrat que donava «bons resultats». El que no es pot ignorar és que les solucions predominants que es basen en un enfocament «prodrets» sovint són més convincents per als organitzadors comunitaris majoritaris (que sovint són blancs), ja que els fa sentir-se més segurs, còmodes i competents al dirigir el que se'ls ha encomanat. I açò ocórre a pesar que saben, per experiència pròpia, que generacions de racisme i pobresa poden minvar les possibilitats de dotar de poder la comunitat per culpa de les contradiccions, els conflictes, la dependència i la desesperació (Darder, 2008). Si tenim açò en compte, tant l'obra de Freire com la de Fanon reforcen la necessitat d'establir dinàmiques descolonitzadores que atorguen sentit de la intimitat i obertura o «diàleg autèntic» en torejar amb les diferències culturals, racials, de classe i de gènere en l'àmbit de les lluites de la comunitat.

Des d'esta perspectiva, la nostra responsabilitat amb una pràctica de treball descolonitzadora ha d'estar unida a un compromís coherent per romandre sempre alerta a les condicions individuals, socials i materials que qüestionen els nostres privilegis, drets i probabilitats de ser eficaços. I açò s'ha d'aplicar, sobretot, en les comunitats que han sigut sotmeses a abusos durant molt de temps, basats en llegats històrics de genocidi, esclavitud i colonització, amb el consegüent impacte durador tant en l'oprimit com en l'opressor. Pel seu propòsit emancipador, l'acció revolucionària comunitària requereix l'exercici d'un procés integral, en què la ment, el cor, el cos i l'esperit estiguen al servici de l'alliberament. Esta dinàmica integral crea les condicions perquè la valentia política arribe fins als nostres intercanvis comunitaris. Si no és així, el nostre treball comunitari podria fàcilment, fins i tot sense voler-ho, degenerar en actes de dominació i en empatia extenuant que a la llarga obstaculitzarien el diàleg, l'apoderament i la transformació social.

Normes econòmiques increïblement opressores

El sistema contra el qual estem lluitant no és un sistema merament estructural; també està dins de nosaltres, per mitjà de la internalització de les regles culturals opressores que defineixen la nostra cosmovisió. La nostra ment ha sigut colonitzada per a normalitzar profundament premisses patològiques.

Patrick Reinsborough (2004)

La lluita per descolonitzar el treball comunitari sens dubte ha d'abandonar el treball poc crític que persegueix el «somni americà». Per a fer açò cal començar per qüestionar de forma crítica les presumpcions que no han sigut examinades i les nocions de sentit comú sobre per què la gent és pobra, no té casa, o està en l'atur, així com posar en dubte les solucions a la pobresa empaquetades i reciclades que es basen en la ignorància. Este qüestionament és important, si tenim en compte les presumpcions sobre la pobresa que es basen en mites opressius, mites que atribueixen superioritat, poder o privilegis als que se'ls ha concedit l'estatus íntegre de persones sota normes que mantenen idees racials, patriarcals i capitalistes. D'altra banda, un enfocament descolonitzador requereix que ens enfrontem a lleialtats equivocades vers valors econòmics que normalitzen la major de les pobreses, l'empresonament sense precedents, les polítiques bel·ligerants i un altre muntó de formes de patiment humà que ens han sigut inculcades a través de l'economia.

Si tenim açò en compte, una visió política que puga donar compte d'un treball comunitari descolonitzador ha de treballar per a desmantellar eixos valors i presumpcions que converteixen en normals les dinàmiques colonitzadores. És impossible considerar eixes normes de forma eficaç sense atribuir-los la tossuda persistència de reproduir la formació de classes i la distribució enormement desigual de la riquesa. La creixent escletxa entre pobres i rics, que es va crear sota el mandat de les polítiques neoliberals en tot el món, està d'acord amb les característiques imperialistes del capitalisme avançat. Fidel als principis econòmics darwinistes, les polítiques neoliberals de desregulació, privatització i retalls en el gasto del Govern per als pobres ha convertit els que viuen abandonats i oblidats en el punt dèbil de l'economia. És una cultura de benefici empresarial, acumulació i desviament especulatiu que afavoreix els pastadors de diners i els militars expansionistes, ancorats en el propòsit primordial de conservar el domini dels

recursos naturals i la riquesa del planeta. En la seua estela, els desposseïts, als que se'ls considera prescindibles i d'usar i tirar, són abandonats perquè sobrevisquen a les ruïnes de l'economia.

En els Estats Units, vivim amb el mite capitalista bàsic de: «mercat lliure és igual a democràcia». Per tant, qualsevol tipus de regulació procedent de l'esfera pública es veu com un mal per a la vida democràtica en el clima neoliberal actual. El monopoli del mercat és el responsable de convertir en mercaderia pràcticament qualsevol aspecte de la vida humana. Res que puga passar a tindre un valor comercial és sagrat, de manera que tot queda a disposició del millor postor. A més, tots els programes socials han sigut sotmesos a retalls ja que, lamentablement, es diu que «sagnen el país». Durant els últims 20 anys, les polítiques econòmiques keynesianes, que creuen que el govern és responsable dels més vulnerables, s'han reduït de forma sistemàtica, mentre que les normes neoliberals s'han intensificat tant en l'àmbit nacional com en l'internacional. Es percep l'abandonament de les comunitats racials pobres en diferents sentits: alt índex de desocupació, falta d'assistència sanitària adequada, educació deficient i injustícies mediambientals que permeten que moltes comunitats visquen en autèntiques bombes de rellotgeria com són les zones contaminades i la terra erosionada. I quan la falta d'atenció al medi ambient a la fi produeix desastres importants, com per exemple l'huracà Katrina, a Nova Orleans, les aus de rapinya empresarials apareixen i amb la seua avarícia narcisista ofereixen una porció de terra, valuosa per als veïns de la zona, atordits com estan per l'impacte de la catàstrofe. (Klein, 2007).

Els objectius de l'economia especulativa juntament amb la liberalització de companyies importants en el país han deixat milions de persones treballadores sumides en la misèria: moltes de les quals en un altre moment de la història vivien una «vida còmoda». En l'actualitat, el mite de les promeses dels plans especulatius neoliberals, unit al consum, encara continua calant en l'ambient empresarial; però les promeses dels plans especulatius neoliberals s'han donat de cara a terra amb la realitat sota el punt de vista de molta gent, que ha sigut víctima de l'efecte enlluernador de la «prosperitat». En la seua obra *Decolonizing the Revolutionary Imagination* (Descolonitzant la imaginació revolucionària), Reinsborough (2004) argumenta que «una de les claus per a desacreditar el mite neoliberal de la prosperitat creixent» és comprendre a través del nostre treball comunitari que els diners que circulen en l'economia especulativa no estan alimentant a ningú, ni estan vestint a ningú, ni tan sols serveixen per a proporcionar treball significatiu a ningú. En compte d'això, l'economia especulativa és, en gran manera, una forma

que la gent rica té –a través dels seus representants empresarials institucionals– d'usar els diners que encara tenen per a crear més diners. A més, esta economia d'especulació massiva és una poderosa força desestabilitzadora que amenaça les economies locals i els ecosistemes, ja que l'especulació és el contrari de la sostenibilitat i propicia una desconnexió més profunda de l'existent entre les realitats ecològiques (213).

La normativa característica de la desigualtat econòmica es promulga sovint en el si de les relacions comunitàries que, sense adonar-se'n, reafirmen el mateix sistema que critiquen. Generalment, s'adopta la centralització del poder a costa de l'autonomia comunitària i l'autodeterminació. La gent, enamorada com està del «xicotet regne» que han creat, es torna amb facilitat competitiva i se sent amenaçada per les persones de la comunitat que posen en dubte la seua autoritat arbitrària. La conseqüència de tot açò és que es conserven les visions autoritàries, de manera que es reforça la confiança tant en les relacions físiques com ideològiques de dominació i control. Sovint els estereotips de «els altres», fabricats pels mitjans de comunicació, alimenten les deformacions i els enganys que es filtren en el terreny de l'organització comunitària i potencien actituds falses i amb caires racials, i creences que fragmenten encara més les relacions comunitàries, convertint el saber cultural en irrellevant. La xarxa del capital, amb el seu llarg abast, ha eclipsat amb astúcia la importància de les relacions i la rellevància de les cultures subordinades, per mitjà de missatges que reforcen el materialisme i el consum cec, així com una fe injustificada en el poder de la tecnologia. Sens dubte el capitalisme ha portat el planeta a la vora del col·lapse ecològic, mentre que alguns sistemes de suport importants han sigut debilitats per les patologies del poder i els valors que intenten homogeneïtzar el propi significat del ser humà han resultat completament danyats.

El més trist de tot açò és la forma en què «la classe sobreconsumista» no és capaç de canalitzar la seua opulència vers la pobresa brutal dels tres quarts de la població mundial. En l'extrem oposat, els que viuen en l'ombra d'esta bestial opulència saben perfectament que el món s'ha quedat econòmicament esclafat (Reinsborough, 2004; Darder i Torres, 2004). Fins i tot als Estats Units, on un sistema d'*apartheid,* que es basa en la riquesa, el poder i el privilegi, és la norma, hi ha un profund rebuig reforçat per una mentalitat d'autosuficiència que s'estén a tots els àmbits. No obstant això, com s'ha dit anteriorment, les rígides formes de relació opressives de què dóna compte el desenfrenat capitalisme deshumanitzen tots els membres de la societat, inclosos els que ostenten els privilegis. En adoptar

com a pròpia la noció de la vida com a esforç i monotonia dels que u ha d'escapar, en compte de la vida com una benedicció que inspira creativitat infinita i connexió, les regles del capitalisme són el caldo de cultiu per a la maquinària estructural i ideològica. Si no puc ser partícip de la valentia política, de les relacions profundes i els diàlegs autèntics amb altres persones de comunitat, seré fàcilment colonitzat amb idees sobre la monotonia i les formes per a escapar-ne, que són la fantasia i la fugida, ja siga a una illa tropical de vacacions, cap a «la salvació del món» o cap al «somni americà», per mitjà de la venda de fórmules mecàniques del consum i el treball. Com puc posar en dubte l'*statu quo* de què depén la meua identitat, la meua vàlua i el meu sentit moral? Com puc dir «no» a un sistema, que insisteix en el fet que envellisc i prenc decisions en funció de la meua utilitat, i en què la meua productivitat i la meua jubilació estan unides a la meua capacitat per a produir beneficis?

Sense cap dubte, la ment occidental està profundament condicionada per a aconseguir domini i control en tots els aspectes de la vida, intentant superar la confusió humana, l'ansietat emocional i les pertorbacions físiques, inclòs la suor, els eructes, els gasos i la lascívia. L'equivocat anhel per buscar la transcendència des de la terra al cel engendra desconcert i fantasies autoritàries de control absolut que alienen i interfereixen en les relacions dinàmiques i el respecte ecològic. En canvi, els enfocaments descolonitzadors treballen per a esquerdar les normes socials que desplacen el cos i les emocions com mitjans de coneixement, per a així recolzar les relacions comunitàries que expressen solidaritat, confiança, fe, responsabilitat compartida pel benestar de la comunitat i el respecte per la condició sagrada de tota vida. En este context, l'amor com a força vital revolucionària alimenta la valentia política en les nostres lluites comunitàries i ens guia cap a noves possibilitats per a aconseguir un món més just.

Valentia política i treball comunitari descolonitzador

El ser humà, eixa vasta i complexa combinació de dolor i d'alegria; solitari i desemparat, i no obstant això creador de tota humanitat; dolorit, frustrat i humiliat, i no obstant això font inesgotable de felicitat per a cada un de nosaltres; esta font d'afecte per damunt de tota comparació, inspira la valentia més inesperada; este ser que ha sigut anomenat dèbil, però que té una capacitat inenarrable per a il·lusionar-nos per prendre les sendes de l'honor; el ser de carn i ossos i de convicció espiritual… eixe ser eres tu!

Thomas Sankara (1990)

Constantment Paulo Freire es preguntava, com hauríem de fer-ho tots, com es pot entrar en una comunitat oprimida i treballar de manera que es respecte la saviesa, les cultures i les històries dels oprimits. Açò té una rellevància especial ja que la cultura dominant de la intervenció «experta» posa èmfasi en els guanys, el producte o els remeis ràpids. Sovint, eixos esforços, sense voler esquerden la determinació de la comunitat i despossseeixen a esta de l'esmentada determinació (encara que de forma no intencionada), ja que els membres de la comunitat passen a ser objectes d'estudi colonitzats o peons organitzats que serveixen d'instrument per a propòsits aliens als seus interessos. En compte de recolzar la creació de condicions per a dotar d'una major vida democràtica les comunitats oprimides, sovint el treball i les relacions de l'organització política només serveixen per a intensificar encara més la subordinació i les fortes desigualtats. El resultat és la desconfiança i l'aïllament, no sols per a les comunitats que han sigut privades dels seus drets, sinó també per als «experts» que, en la seua ignorància, sense tota crítica, perden valuoses oportunitats per a recolzar la transformació col·lectiva.

Per tant, la descolonització és necessària per a tots els participants d'una comunitat, inclosos els que ocupen llocs socials dominants o privilegiats. No es pot exorcitzar de forma eficient les creences socials danyoses i els hàbits en l'àmbit personal sense identificar i qüestionar de manera pràctica i teòrica les estructures col·lectives causants de la producció. En este procés de descolonització, tant l'opressor com l'oprimit han de reclamar i reafirmar el valor central i fonamental de la vida humana. Açò es complica quan es privilegia una racionalitat que s'ha limitat fins al punt d'excloure l'experiència qualitativa «subjectiva» i de considerar-la com un simple luxe, una desviació o una qüestió de gust intranscendent. L'esmentada subjectivitat s'oposa a una objectivitat seriosa que suposadament existeix només com a llei natural, sense arrels humanes. De nou, l'alienació és evident.

La racionalitat que sosté l'esmentada alienació manca necessàriament d'emocions i d'esperit. Els que adscriuen l'explotació a la naturalesa humana o a un mitjà necessari per a aconseguir els «guanys» desitjats han de trobar una forma de negar que el patiment o altres estats qualitatius del ser o de l'experiència tenen algun valor. De fet, estes carències poden ser contemplades i posades en la balança com si foren costos, en contraposició als suposats beneficis de l'explotació. Si realitzàrem un estudi complet, molts membres de la comunitat, si no tots, considerarien que els costos personals i socials de l'explotació són un preu massa

alt i considerarien que els sistemes en què operen (és a dir, el capitalisme desenfrenat) són invàlids. De manera que es crea una espècie de sanció conceptual per a no considerar eixos costos. L'amor, per exemple, es converteix en sospitós, poc valuós o útil per a fantasiejar; la incertesa una invitació al nihilisme. Se'ns intenta convéncer perquè no entrem en mons subjectius, incerts o prohibits (en especial als que es considera que són «els altres»; en cas contrari, les demandes d'orde, control i seguretat, amb les autoritats que ocupen estructures «objectives» serien una pantomima. La por de la diferència es converteix en el guardià, en el rebuig d'un mecanisme de defensa. La vulnerabilitat es converteix en una espècie de crim o, almenys, un acte d'algú irracional o d'una persona ingènua. Mentrestant, el cinisme sistemàtic reforça la desesperança i el desànim.

La comunitat dotada de poder, envoltada de valentia, suposa una amenaça per a tots estos propòsits. Per tant, no és gens estrany que els sistemes d'explotació, inclòs el capitalisme salvatge, complisquen la funció de negar el treball col·lectiu que inspira valentia política. Fins i tot l'assistència als marginats ha de reforçar la dependència i no cedir davant els desafiaments que es presenten al sistema, convertint-se en una projecció i fantasiejant amb l'objectiu de satisfer percepcions narcisistes individuals o un sentit de la identitat sobre com la persona que ajuda (és a dir, l'organitzador, el professor, el líder de la comunitat, etc.) vol ser considerada, en compte de canviar els problemes estructurals i la situació que crea la invisibilitat, el patiment o l'explotació.

Per tant, el que atorga rellevància al concepte de valentia política en la descolonització del treball comunitari és el seu poder en les relacions com si fóra un catalitzador de resistència i transformació. Per a entendre millor el que açò significa és necessari comprendre que totes les persones són sers humans íntegres. És a dir, és necessari entendre que la humanitat es basa en la confluència d'una vida física, intel·lectual, emocional i espiritual. La clau d'esta perspectiva radica a abandonar les tradicions occidentals acadèmiques que releguen a un estatus inferior o a metafísica popular qualsevol cosa que no pot ser vista i mesurada. No obstant això, una perspectiva descolonitzadora de la vida comprén tots els aspectes de la nostra humanitat, en l'àmbit dels encontres relacionals que són essencials per a participar com a subjectes íntegres de la història. (Darder 2002).

De fet, Rehberg (1995) en ***Political Grace: the Gift of Resistance***(Valentia política: el do de la resistència) afirma que «el do de la valentia política és l'oferiment d'una participació plena (26)» i descriu la seua presència i funció com a força descolonitzadora en els següents termes:

És l'«altre», el que rebutja la categorització, la sistematització i la racionalització, i no obstant això des del punt de vista fenomenològic pareix agrupar-se de manera que privilegia els que no tenen privilegis. Este «altre» ofereix una altra dimensió als «desgraciats del planeta». Encara que no hi ha un terme per a referir-se a ell, es revela encara que el seu aspecte diví és parcialment irrecognoscible… Esta és la «valentia» que sens dubte està de costat dels pobres, que impulsa una possibilitat alternativa des de la seua pròpia alternativa radical, que només pot materialitzar-se quan la gent actua d'acord amb el seu do. Infon. Interromp. Crea coincidències. Crida, escridassa, lluita per a ser «visible» i, no obstant això, no pot per les limitacions del món fenomenològic (22).

Es pot entendre la valentia política, per tant, com una experiència integral humana que és el fruit col·lectiu de les dinàmiques de descolonització. Es plasma en una força que està sempre present i que s'entrega de forma altruista en relacions en què la fe i el respecte es reflecteixen en la capacitat per a anomenar el món de les persones que participen en la relació i que, a través d'este procés, participen en actes transformadors de creació conjunta. Com a força revolucionària que és, la valentia política és compartida, possibilita l'establiment de «zones de resistència» en què els membres de la comunitat poden reflexionar sobre la seua situació social i material, i tractar de trobar solucions, basant-se fermament en les seues històries, les prioritats de les seues vides, i en els seus propis somnis emancipadors. La valentia política es dirigeix al notable poder de les experiències comunitàries, que emergeixen lliurement de les relacions sustentades, obertes i interconnectades de la lluita descolonitzadora, en el procés de la transformació política.

Amb esta forma d'entendre el treball comunitari, totes les vides són considerades com un objecte d'estudi per als qui les viuen, i per tant, tenen el potencial per a inspirar i transformar a altres. No es deixa a ningú de costat per a satisfer els capritxos narcisistes d'altres. En este context, la valentia política es posa en relleu en les relacions sinceres col·lectives que promouen una distribució més justa del temps, de l'atenció i dels recursos materials –i el poder de la presa de decisions a què van units– entre aquells a qui més els afecten les estructures que reprodueixen injustícia.

En esta conjuntura, seria útil assenyalar que les relacions descolonitzadores que promouen l'intercanvi de la valentia política no estan necessàriament aïllades. Sovint, apareixen mesclades amb moments dramàtics de patiment en contextos en què l'afirmació, els reptes, la crítica, la resistència, el desacord, l'alegria, la

frustració, la confusió, la confiança, i altres expressions humanes per a anomenar el món s'esperen i es reben en el transcurs d'un compromís apassionat, com a ciutadans responsables del món. En el procés de la pràctica comunitària descolonitzadora, tant a l'articulació activa com passiva del poder se'ls reconeix com a parts necessàries de qualsevol dinàmica que promoga la vida democràtica. Al contrari del que ocorre amb les regles de participació «professionals», «segures», còmodes i conscienciosament polides de les «relacions entre els grups», una dinàmica descolonitzadora, promou un lloc sagrat de reunió, amenitzat per la passió, el desig, l'activitat, el moviment, la fluïdesa, el canvi, les pors, les tensions, la ràbia, la rialla, l'alegria, el soroll i el plor. Conseqüentment, els participants troben així un «baló d'oxigen» per a existir, oferir i examinar qui són: i tot això des de l'autoritat de les experiències viscudes i del seu procés de desenterrament de records oblidats.

Açò inclou una presència col·lectiva que dóna cohesió i transforma, però no per mitjà de la dominació sinó per mitjà de la valentia política, que apareix de forma lliure en tot el present. Al no existir formes de treballar que causen humiliació ni vergonya, la llibertat de ser floreix, ja que els participants accepten la responsabilitat d'anomenar i reanomenar el món, un de preciós el senyor de la vida que alimentem de forma col·lectiva amb humilitat i respecte. Davant la presència d'un poder nascut de la col·lectivitat, emergeixen possibilitats que sobrepassen les nostres millors fantasies, per a parlar, actuar i ser coneguts; ja que en l'experiència de la valentia política també es troba el coratge radical necessari per a posar en risc l'abraç col·lectiu de l'amor que celebra la vida.

Per tant, la valentia política, sorgeix quan es reconeix l'envergadura del dany causat a tots els membres d'una comunitat en cosificar a qualsevol participant. Cosificar a altres persones en este àmbit suposa danyar-les, reduir la seua subjectivitat a instruments del que u es pot beneficiar o obtindre'n plaer. No obstant això, la cosificació també impedeix que la humanitat del participant cosifique i cree alienació i aïllament perquè en el procés de l'eliminació de la subjectivitat dels altres i en el procés de reemplaçar-la amb l'esbós que nosaltres en tenim, s'elimina la relació i la possibilitat d'autèntic diàleg. Estem rodejats de les nostres pròpies percepcions, desitjos, falsedats que es representen en un món d'objectes sense verdaders sers humans, tan sols representacions dels humans que es projecten. Per tant, u es converteix en un objecte de la seua pròpia mirada, incitat per idees que no han sigut examinades ni qüestionades, que emanen de la referència que u mateix té sobre la seua pròpia humanitat, de les seues obligacions

i incidents. Estes idees estan despossseïdes de la capacitat per a amar i cuidar de tot el que hi ha fora del món narcisista (Fromm, 1964).

Per mitjà de les relacions humanes que estan tenyides de valentia política, es genera un sentit de l'amor emancipador, que no és projecció, ni dominació, ni romanticisme, ni ideologia sinó més aïna l'aliment que l'aigua, el sol i la terra donen a la llavor. Açò apunta a un sentit del suport que conserva i honra la tensió creativa, com a condició prèvia per a les relacions humanes. Esta espècie de suport, tant en les relacions individuals com comunitàries, respecta i honra la presència d'un espai vital «per a compartir» –un xoc creador, entre les diferències i similituds– necessari perquè emergesquen les possibilitats transformadores i les creacions col·lectives perquè estes arrelen (Yiamouyiannis, 1988). En este context, els èxits de la nostra comunitat són treballs col·lectius de l'art de viure, on el combustible per a la nostra creació conjunta es genera a través de la dialèctica espiritual dels nostres múltiples encontres. El treball comunitari des d'esta posició d'avantatge queda essencialment descolonitzat quan reconeixem lliurement que cap esforç humà pot realment ser mai el producte d'un sol creador.

Finalment, encara que no per això menys important, un treball descolonitzador de les comunitats també ha d'estar unit a la nostra capacitat de ser testimonis de la vida, no sols com un espectador passiu, un observador neutral o un crític fastiguejat sinó com un participant íntegre d'un procés revolucionari per a salvar-nos a nosaltres mateixos i als altres d'una situació infernal d'alienació i avarícia. Així, donem testimoni del patiment i la bellesa, de la guerra i la pau, l'angoixa i la bellesa, de viure i morir. I d'esta manera, la valentia política emergeix i es regenera a través del poder que tenen les connexions entre nosaltres i amb la terra, amb la vida i amb el nostre ser intern. En última instància, és la poderosa força que inspira el nostre compromís vital, que va més enllà de les nostres pròpies preocupacions alienades i esquerdades; per a donar testimoni de la meravella que són les nostres germanes i germans; i per solidaritat amb ells, tornar la dignitat, la llibertat i l'autodeterminació, que són els nostres únics drets de naixement com a sers humans.

Youth Speaks! Treball comunitari descolonitzador en acció

Fins i tot després de la firma d'un document que deia que érem lliures
Encara vas violar les nostres dones i vas penjar hòmens dels arbres
I, sí, érem un fruit rar

Però mai ens llevaràs les nostres arrels
Continuarem creant
I potser tu continues odiant
Però també això acabarà en el meu paper i en la meua ploma
Faré saber a tots que odies

(poeta Youth Speak)

La paraula parla a la cultura, a la lluita, a l'educació, a la política, al hip-hop i a la comunitat... influint en el potencial...continuant la nostra tradició oral.

(Pàgina web del moviment literari i artístic Youth Speaks)

La tradició comunitària del gènere de poesia oral *Spoken Word* crida a la doble naturalesa de la resistència, que inclou tant l'abraçada comunitària de la valentia política com noves articulacions de poder que són creacions en conjunt de noves possibilitats i històries transformadores. Les primeres paraules es converteixen en armes de resistència, que desemmascaren les nocions contradictòries de la llei i la justícia, el xoc entre la imatge legal i cultural de la justícia i la realitat pràctica que viuen els grups marginals. Després, fa que es confirme un apoderament cooperatiu i horitzontal, generat internament per la comunitat i les experiències viscudes dels seus membres. Una vegada fora, si ens endinsem en l'acte creatiu, l'esmentada resistència no és concedida per una autoritat jeràrquica ortodoxa, sinó que la pròpia resistència afirma la seua pròpia autoritat moral i històrica per a posar a prova el propi «sistema», per a ser analitzat i observat, posant en dubte les dinàmiques colonials del poder.

L'autora dels versos que apareixen dalt, promotora de la cultura, i molts altres com ella, formen part d'un moviment de grup artístic conegut com *Youth Speaks*. L'organització és una comunitat, un espai [2] inspirat en la joventut que ofereix «un certamen poètic», una expressió penetrant, incisiva, dels punt de vista viscuts, que qüestionen les fantasies evidents que l'*statu quo* comercial, econòmic i polític ven als jóvens. El que diferència a este moviment és el seu compromís per a recolzar l'obra creativa del coneixement entre els seus membres, en compte de simplement ser el típic espai artístic que accepta o rebutja. *Youth Speaks* intenta «canviar les percepcions dels jóvens lluitant contra l'analfabetisme, l'alienació i el silenci per a així crear un moviment mundial de noves veus valentes... [Reptant] els jóvens

perquè busquen, desenrotllen, presenten en públic i usen les seues veus com a creadors del canvi social.» El que va començar sent com un esforç comunitari per a involucrar els jóvens es convertí en un esforç per a crear un «departament d'història» en el *Living Word Project,* «usant el model de la interpretació de l'etnografia per a concientitzar sobre l'impacte social dels elements històrics que en certa manera «falten» en els llibres de text tradicionals.»

L'efecte transformador personal que açò brinda en la comunitat *Youth Speaks*, així com l'efecte que té en els que són testimonis de la creació conjunta és sorprenent. Mateo, un filipí americà de 27 anys, participant del moviment *Youth Speaks*, del que es va fer fa poc una ressenya biogràfica en el periòdic ***San Francisco Chronicle*** [3] va passar de ser un participant del programa de 17 anys a convertir-se en un mentor i director d'un dels programes de la comunitat. Com ell diu: «És difícil saber on estaria sense la poesia, però sé on estic amb ella…A través de les paraules, la poesia té el poder de canviar el món. Es pot fer riure o plorar els teus propis pares amb les paraules que comparteixes amb ells. Es vota al president per les seues paraules.»

Els membres de la comunitat de totes les edats, que assisteixen a les actuacions en què s'usa la paraula oral, adquireixen una comprensió notable de les formes poderoses en què els missatges, els hàbits i la filosofia de l'explotació capitalista, són experimentats en primera persona i qüestionats per la gallardia transgressora dels jóvens per a expressar el que no se sol expressar. Mentre el capitalisme accentua la ignorància i provoca aïllament –per a maximitzar els beneficis– *Youth Speaks* reuneix jóvens poetes creadors per a aprofundir en el coneixement d'ells mateixos i d'altres. Troben solidaritat, no sols en la seua camaraderia sinó també en la manera en què són testimonis uns d'altres. A través de les relacions comunitàries de reafirmació i els reptes, la passió i l'honestedat que comparteixen els ajuda a aprofundir en el pou de la seua humanitat integral, de manera que poden experimentar com flueix la valentia política en ells, per a crear i expressar allò que està més ocult i és més vulnerable, però també sovint, més significatiu.

Mentre que les regles del capitalisme creen buits emocionals, deficiències, dubtes, inseguretats, plaers immediats, necessitats fictícies que han de ser satisfetes amb el consum neuròtic, els participants de *Youth Speaks* posen en relleu de forma explícita eixes manipulacions, posen nom a eixos buits i deficiències, i denuncien en el relat poètic el dany personal i col·lectiu que els oprimits han rebut. Per exemple, un poeta va contar a través de l'*Spoken Word* com les imatges dels cossos de les revistes van suposar un atac per a la seua nóvia de manera que li feia tindre

actituds poc sanes amb ella mateixa, la qual cosa afectava la seua habilitat per a connectar de forma més profunda amb ella mateixa. El que fa que estos jóvens prenguen consciència crítica d'açò, més enllà de les seues preocupacions individuals, és saber que les seues lluites són col·lectives i que afecten el benestar de les seues comunitats. Es tracta d'un sentit comunitari del benestar i de la salut que sobrepassa l'interés individual fins a arribar a l'àmbit de l'apoderament col·lectiu.

Mentre que el capitalisme requereix un joc de suma, d'homogeneïtat de la mercaderia –s'ha creat una «única escala per a mesurar l'escassetat»– *Youth Speaks* promou l'heterogeneïtat i l'abundància com a condicions necessàries per a una bona peça d'*Spoken Word.* Se sobreentén que la paraula va nàixer molt abans que fóra recitada (tal com Freire encertadament va revindicar) i la paraula serveix de nexe entre les diferències comunitàries. Veus diferents, temes diferents, grups ètnics diferents, experiències diferents, sexualitats diferents… totes expressen un valor perquè, són fruit de l'experiència i han pres forma congruentment, a través del mitjà poètic, lliure i versàtil de l'*Spoken Word.* La font no té importància, l'habilitat d'un poema per a evocar i fer real veritats poderoses que transcendeixen al poeta individual no sols dóna valor i sentit sinó que també intensifica la relació comunitària que a través de la dialèctica nodreix la valentia política.

És part de la naturalesa de les relacions capitalistes tractar els membres de les comunitats que han sigut privades dels seus drets com a mers destinataris, objectes passius que no senten al servici del capital, en compte de considerar-los ciutadans del món activament compromesos i amb sentiments. *Youth Speaks* recolza els jóvens com a creadors, com a subjectes històrics sensuals en materialitzar el seu poder col·lectiu i la seua capacitat per a crear de forma conjunta i col·laborar en un procés dinàmic de vida comunitària. La comunitat *Youth Speaks* està formada per mentors apassionats i per testimonis actius, en contrast amb els projectes comunitaris que afavoreixen l'existència d'espectadors passius i servents referencials.

Les regles en què es basa el capitalisme destaquen el material quantitatiu o físic com a recipient i àrbitre del valor. *Youth Speaks* destaca tot l'emocional com a recipient i com a canal del valor. Mentre el capitalisme s'alimenta de la por, els secrets, i l'accés privilegiat i vigilat, la comunitat de poetes *Youth Speaks* i els que hi participen s'alimenten del coratge i la transparència, en revelar les seues veritats amagades, les seues lluites, les seues esperances i els seus somnis en l'àmbit de la condició humana. Mentre el capitalisme promou la separació del públic i allò que

s'ha privat, en el seu esforç per privatitzar i acabar amb el públic, *Youth Speaks* promou amb fervor l'aliança sagrada del públic i allò que s'ha privat, amb les seues ofrenes públiques audaces, d'intensos i commovedors punts de vista, traumes i triomfs.

La poesia oral dels poetes *Youth Speaks* destrossa els mites del capital que de forma equivocada promouen l'oci i la neutralitat impassible com a prototips de la «bona vida». No obstant això, la comunitat *Youth Speaks* mostra les aigües turbulentes dels aspectes fonamentals de la realitat que demostren la nostra complexa humanitat, inspirant-se en visions revolucionàries que es basen en la passió i els propòsits. És una comunitat valenta de jóvens que intenten romandre atents en compte d'escapar a la fantasia i al pensament màgic com a mitjà per a enfrontar-se al plaer o d'obtindre'l. Rebutgen la inversió que el capitalisme fa per a allunyar-se de les presumpcions burgeses que titllen el món de cruel, ombriu o avorrit. Les comunitats descolonitzadores com *Youth Speaks* creixen gràcies a la intimitat i la presència; s'acosten al subjecte i s'acosten entre elles, en compte d'allunyar-se. Una característica inherent a estes comunitats és un impuls intuïtiu en la comunitat de jóvens que els anima a esquivar la seua cosificació i alienació, per mitjà del gaudi del poder de la presència en la comunitat i el preat do de ser viu.

Valentia política i el coratge d'amar

Les ferramentes del senyor mai desmuntaran sa casa.

Audrey Lorde (1984)

Youth Speaks, com «zona de resistència» exemplifica una de les respostes contemporànies més destacades a la popular màxima d'Audrey Lorde. Els jóvens d'esta comunitat, amb els que són testimonis i recolzen els seus esforços, reafirmen el poder comunitari de la tradició oral en les seues pròpies cultures i, com a tal, el potencial transformador de la valentia política, a què no poden arribar els oprimits en la «casa del Senyor». *Youth Speaks*, el poble indígena d'Oaxaca, els mitjans de comunicació independents i moltes altres comunitats populars i organitzacions del món sencer reconeixen que l'alliberament no és ni un procés que tinga garanties ni un objecte que pot ser posseït. No obstant això, requereix la nostra presència íntegra i el coratge col·lectiu de la valentia política que naix de la resistència i la

lluita. Només d'esta manera podrem forjar junts la saviesa, la fe i la força de la consciència revolucionària per a saltar el foc de l'angoixa i el patiment humà, perquè d'esta manera podem alliberar-nos a nosaltres mateixos i als altres del llegat colonitzador de l'imperialisme occidental.

Així com els jóvens que treballen per la cultura en *Youth Speaks* arriben els uns als altres, usant les ferramentes de les seues pròpies històries i experiències de vida, també nosaltres hem de trobar el coratge per a lluitar de forma solidària per a trencar amb el compromís alienant del capitalisme que insensibilitza les nostres vides i traeix els nostres somnis revolucionaris. Les nostres lluites col·lectives per a descolonitzar el treball comunitari estan unides íntimament a les nostres lluites personals per alliberar i despertar les nostres ments, cossos, cors i esperits per al ball comunitari de la vida, un ball que s'inspira en la valentia política i en el nostre renovat compromís amb el poder de l'amor.

Referències bibliogràfiques

Darder, Antonia (2002). ***Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love***. Bolder, CO: Westview.

Darder, Antonia (2008). *Pedagogy of the Oppressed Revisited* in **Public I** Urbana, IL: CU Independent Media Center (11).

Darder, Antonia and R.D. Torres (2004). ***After Race: Racism After Multiculturalism***. New York: NYU Press.

Fanon, Frantz (1952). ***Peau noire, masques blancs***. París, 1952.

Fanon, Frantz (1967). ***Black Skin, White Masks***. New York: Grove.

Freire, Paulo (1971). ***Pedagogy of the Oppressed***. New York: Seabury.

Fromm, Erich (1964). ***The Heart of Man***. New York: Harper & Row.

Klein, Naomi (2007). ***The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism***. New York: Metropolitan Books.

Lorde, Audrey (1984). ***Sister Outsider: Essays and Speeches.*** New York: Crossing Press.

Martinez Luna, Jaime (2006). *Communality and Autonomy: A Compilation of Three Essays and Two Declarations by Indians of the Northern Sierra of Oaxaca*. (Traducció de George Salzman i Nancies Davies.) http://site.www.umb.edu/faculty/salzman_g/Strate/Commu/index.htm

Mohanty, Chandra Talpade (2003). ***Feminism Without Borders: Decolonizing Theory,Practicing Solidarity***. Durham and London: Duke University Press.

Rehberg, Wes (1995). ***Political Grace: The Gift of Resistance*.** Tesina en SUNY (Binghamton).

Reinsborough, Patrick (2004). *Decolonizing the Revolutionary Imagination: Values Crisis, the Politics of Reality, and Why There's Going to be a Common-Sense Revolution in this Generation* in D. Solnit (editor), ***Globalize Liberation*** (San Francisco: City Lights Book, 2004) 161-211.

Sankara, Thomas (1990). ***Women's Liberation and the African Freedom Struggle***. New York: Pathfinder.

Vigil, Delfin (2008). Youth Speaks Encourages Young Poets in San Francisco Chronicle (March 30) <http://www.sfgate.com/cgibin/article.cgi?f=/c/a/2008/03/30/PK4TVMO2S.DTL>

Yiamouyiannis, Zeus (1998) ***Toward a Philosophy of Interpersonal Self and Self-Esteem***. Tesina doctoral, Cultural Foundations of Education and Curriculum, Syracuse University (UMI Núm. 9842213)

Notes

[1] Darder, A. and Z. Yiamouyiannis (en premsa). *Political Grace and the Struggle to Decolonize Community Practice* en Jennifer Lavia i Michele Moore (eds.) **Cross-Cultural Perspectives on Policy and Practice: Decolonizing Community Contexts**. London: Routledge.

[2] (Veieu :www.youthspeaks.org)

[3] “Youth Speaks Encourages Young Poets,” (“Youth Speaks encoratja a jóvens poetes”) Delfin Vigil, 30 de març de, 2008: http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?f=/c/a/2008/03/30/PK4TVMO2S.DTL

Traducció: Ximo Martinez

El desafío y la pasión por aprender

A propósito del oficio de educar, inspirado en el texto de Paulo Freire: "No hay docencia sin discencia" y dedicado a João Francisco de Souza [1]

Oscar Jara H. [2]

"Quien dice que el educador no tiene la responsabilidad de enseñar, es un demagogo o miente o es incompetente...
pero la cuestión es saber
si el acto de enseñar termina en sí mismo
o, por el contrario, el acto de enseñar
es sólo un momento fundamental del aprender..."

Paulo Freire

En este artículo quisiera compartir ciertas ideas y convicciones en torno a algunos elementos centrales o, mejor dicho, radicales [3] de la vida y de la obra de Paulo Freire en torno al quehacer creativo del aprender: el aprendizaje como desafío; el placer por generar y construir aprendizajes; el aprendizaje como incentivador de pasión y compromiso vital con la transformación.

Estas ideas están inspiradas por una re-lectura reciente del capítulo "No hay docencia sin discencia" del libro "Pedagogía de la Autonomía – Saberes necesarios para la práctica educativa" de Paulo Freire. Este libro fue pensado como un auxiliar para la formación docente, formulado desde la opción de contribuir a la formación de educadores y educadoras *críticos y progresistas*, pero también abierto a educadores *conservadores*, en la medida que son "saberes demandados por la práctica educativa en sí misma". Es decir, es la práctica educativa la que demanda saberes necesarios por parte de los y las docentes. No son saberes abstractos y generales para cualquier persona, sino saberes exigidos desde los temas, problemas y situaciones concretas que educadores y educadoras vivimos cotidianamente. Por eso, "pedagogía de la autonomía" es un libro elaborado desde el diálogo y para el diálogo entre educadores y educadoras, en la medida que colocamos nuestra práctica educativa como la fuente y el destino de esta producción de saberes.

Llama la atención que todos los 27 subtemas de los tres capítulos que tiene el libro, están referidos a lo que “exige” el “enseñar”. Es decir, son, en definitiva, condiciones que hacen o no posible la enseñanza. Sin ellas, no es posible enseñar. Estas exigencias existen “antes” de que la enseñanza se ponga en práctica. No son los resultados de lo que produce o debe producir la enseñanza. No son la aplicación de unas determinadas reglas o métodos de enseñanza. No. Por el contrario. Son requisitos necesarios, fundamentales, indispensables para que sea posible enseñar algo a alguien. Por eso no son una “receta” ni un conjunto de normas que hay que aplicar formalmente o mecánicamente. Son fundamentos, criterios, perspectivas, opciones, posicionamientos, convicciones, que están en la base que le otorga sentido al enseñar, como “un momento fundamental del aprender”, como un momento de la práctica educativa.

Esta perspectiva es radicalmente opuesta a la que comúnmente marca las inquietudes de muchos maestros y maestras, de muchos educadores y educadoras populares, sea que trabajen en el ámbito de la escuela formal, en contextos no-formales o fuera de espacios propiamente educativos: la de buscar herramientas, técnicas, métodos con pasos bien delimitados y estructurados, orientaciones listas para aplicar y así cumplir con los requisitos de una “buena práctica” educativa. Quieren algo que ya esté “listo para calentar y servir” y no algo que requiera el esfuerzo creativo de “inspirarse para cocinar”. [4]

Esto ha ocurrido también con el acercamiento de mucha gente a la obra de Paulo Freire. Durante mucho tiempo, e incluso hasta ahora se ha hablado sobre “el método Paulo Freire”, como si fuera ése su aporte principal, vinculándolo al método psico-social de alfabetización y reduciendo la contribución pedagógica de Freire a ello. Yo creo que ésta debe ser una de las peores deformaciones de su obra y su forma de pensar.

Claro que Paulo Freire tiene aportes metodológicos fundamentales. Claro que su propuesta metodológica de alfabetización constituyó una revolución respecto a los métodos que se utilizaban anteriormente. Pero ello es sólo una parte pequeña de sus contribuciones. Además, sus aportes metodológicos son sólo una consecuencia de sus aportes filosóficos, de la epistemología dialéctica y liberadora que caracteriza su pedagogía.

Por eso, pese a que Freire tenga frases tan precisas, claras y contundentes, que haga que las utilicemos con frecuencia, no podremos encontrar en ellas ninguna “receta”, sino más bien todo lo contrario: afirmaciones, cuestiones, preguntas e

inspiraciones que **problematizan** nuestras prácticas y desde esa problematización nos encargamos de convertirlas en exigencias para una nueva práctica educativa.

Por eso, estos “saberes necesarios para la práctica educativa” no son un rosario de pautas, de técnicas, de orientaciones didácticas para aplicar, sino un conjunto de principios ético-políticos, epistemológicos y filosóficos que nos llevan a mirar con otros ojos y desde otro lugar, nuestra propia práctica, obligándonos a sumergirnos en las raíces de su sentido y a renovarla crítica y creadoramente. Y todo ello, como una manera, tal vez la mejor manera, de formarnos como docentes: hombres y mujeres que nos formamos desde nuestras prácticas como sujetos capaces de organizar procesos de construcción de conocimientos, o sea de enseñar, porque desarrollamos nuestras capacidades de aprender.

“Enseñantes” y “aprendientes”: la aventura de desafiar y que nos desafíen

Una de las principales contribuciones críticas de Freire a la pedagogía, que obligó a re-pensar toda la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, gira en torno a la afirmación de que no es posible transmitir o transferir conocimientos de una persona a otra, afirmación central en la que se sustenta toda visión “bancaria” de la educación. Y no es posible, porque la transmisión unilateral de información que luego es memorizada y repetida, no constituye un hecho educativo ni produce, realmente, conocimiento. No es posible, tampoco, porque el conocimiento es siempre un proceso activo en el que las personas accedemos a las nuevas informaciones desde las informaciones que ya tenemos, desarrollando procesos de identificación, asociación, simbolización, generalización, reafirmación o negación entre los viejos conocimientos y las nuevas informaciones.

Por eso es que desde la educación popular concebimos el aprendizaje como una tarea creadora, en la que se construye y reconstruye conocimientos, pero, principalmente, en la que nos hacemos y nos re-hacemos como personas, como sujetos capaces de pensar, de sentir, de hacer, de transformar. Y de ahí que la enseñanza no se pueda reducir a simplemente tratar contenidos, sino que implique llevar a cabo todo un rico y complejo proceso en que se produzcan las condiciones para que podamos aprender críticamente. Dice Freire: *“Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes … os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução ao lado do*

educador, igualmente sujeito do processo" [5]

Generar condiciones para el aprendizaje crítico supone un rol integral de compromiso por parte del educador o la educadora con todo un proceso de construcción de capacidades, por lo que exige la disposición a asumir el riesgo de compartir búsquedas y preguntas y no sólo afirmaciones o negaciones; a reconocer que no se tienen todas las respuestas y a estimular el sentido crítico de búsqueda, de inquietud, de no conformismo: "*O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar as capacidades críticas do educando, sua curiosidade, sua insubmissão" (idem).*

De ahí que el rol de un educador democrático sea concebido más como el rol de un **desafiador** y no el rol de un "facilitador".[6] Esta última noción, muy de moda en América Latina, tal vez tiene su origen en una búsqueda de encontrar una alternativa a la imagen excesivamente directiva del rol docente, queriendo resaltar su papel de animador de un colectivo. Pero al hacerlo, tiende a reforzar el lado opuesto: educadores o educadoras que no ponen en juego sus propios planteamientos o posiciones; que están *fuera* del grupo y sus compromisos, pues sólo se dedican a "facilitar" el proceso; o, peor aún, que están *por encima* del grupo: ya dominan el tema y su complejidad, por lo que ahora se dedican simplemente a que sea asimilado "fácilmente" por el grupo.

Pensarnos como "desafiadores" o "desafiadoras", supone colocarnos como actores y actoras del proceso: es decir, sujetos activos y comprometidos con las personas con quienes trabajamos, con su contexto, sus dilemas, sus opciones y alternativas posibles. Por eso, tal vez el primer "desafío" viene por parte del grupo hacia nosotros/as; son ellos y ellas quienes nos desafían con sus preguntas; sus intereses (o su desinterés); sus conocimientos, afirmaciones o negaciones sobre los contenidos a trabajar; su percepción sobre nosotros/as: sobre nuestro papel, nuestras capacidades o nuestros comportamientos; sus expectativas, sus palabras o sus silencios… su sola presencia en un espacio educativo significa ya un desafío para nosotros/as.

Sentirnos desafiados/as por el grupo de educandos y educandas con quienes trabajamos, es quizás la primera actitud democrática que podemos poner en práctica para generar **condiciones y disposiciones de aprendizaje**; para, al decir de Freire: "crear las posibilidades" para la producción o la construcción del conocimiento: saber que no sabemos absolutamente todo sobre los contenidos a tratar; saber que las personas del grupo tienen también sus saberes, sus

interrogantes y sus exigencias; pero – a la vez- saber que podemos enfrentar este desafío porque nos hemos preparado lo mejor posible: que tenemos informaciones, criterios, herramientas y procedimientos para abordar con creatividad y criticidad el asunto a tratar. En síntesis, colocarnos en actitud dialógica de "educadores/as – **aprendientes"**.

A partir de ahí ya podemos, entonces, desafiar al grupo: con preguntas, propuestas metodológicas, materiales de apoyo para incorporar más elementos de información y nuevas perspectivas; cuestionando sus afirmaciones o negaciones; generando debate en torno a sus percepciones; aportando nuevos contenidos desde nuestro dominio del tema; contribuyendo a sintetizar ideas; conduciendo un proceso de reflexión progresivamente más complejo o profundo... incentivando la capacidad crítica, la búsqueda, la investigación y la construcción de aprendizajes individuales y colectivos de los cuales también nos beneficiamos. Así, cada desafío que planteemos de nuestra parte, generará una nueva respuesta, que se convertirá, nuevamente -en una espiral dialéctica- en un nuevo desafío hacia nosotros y nosotras, educadores y educadoras, desafiadores y desafiadoras; en definitiva: convertirnos en "aprendientes".

Constantemente en sus obras, Paulo Freire está haciendo referencia a esta relación no-dicotómica entre educador/a y educando/a, que va más allá de una visión de la horizontalidad y el diálogo que debe existir entre ambos (y que ha llevado a extremos como pensar que no existe diferencia entre educador/a y educando, a lo que Freire respondía que si así fuera no se podrían reconocer entre sí). Freire va más allá de las apariencias, planteando una unidad dialéctica entre el enseñar y el aprender, entre enseñante y aprendiente que sintetiza en la expresión: *"Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender"* y va aún más lejos interrelacionando los roles de sujetos activos que corresponden a ambos en este proceso: *"É preciso que... desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado" [7]*

Me parece importante profundizar en estas frases fundamentales que podrían convertirse en un "slogan" fácilmente repetible pero difícilmente comprensible y aplicable en su radicalidad, con lo que haríamos de Freire precisamente lo contrario de lo que él nos proponía cuando decía: "*no quiero que me repitan; ¡quiero que me reinventen!"*. Para ello, me parece importante:

1. Asumir una mirada sobre quien enseña y sobre quien aprende, como dos dimensiones presentes -en un proceso permanente- tanto en educadores/as como educandos/as, entendidos como desafiadores y desafiadoras en el camino de la

construcción y producción de conocimientos.

2. Asumir esta visión como un reto a la búsqueda de coherencia ético-política y pedagógica con la que procuramos construirnos como seres humanos que nos situamos en otro paradigma de la construcción de saber opuesto al

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

paradigma autoritario, vertical y reproductivista dominante. La postura pedagógica que se expresa en esta perspectiva del mutuo desafío, se inspira en una profunda convicción ético-política que tomamos también de Freire: que como seres humanos, somos seres históricos y que la

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

historia no está ya determinada, sino que es un “tiempo de posibilidades” y que podemos convertirnos en sujetos transformadores de ella, en constructores del futuro que queremos y no simplemente en objetos de la historia que otros han decidido. Por lo

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

tanto, la coherencia que buscamos poner en práctica como desafiadores-desafiados en el impulso de procesos que generen condiciones y disposiciones de aprendizaje, requiere una rigurosidad metodológica, que jamás puede ser una receta, un

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

esquema, un modelo o un conjunto de técnicas que se aplican, sino que es una forma de expresión de una rigurosidad ética: *"Não podemos nos assumir como sujeitos de procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a*

não ser assumindo-nos como sujeitos éticos" [8]

3. Retomar dialécticamente el sentido a la vez directivo y democrático con el que Freire afirma con la misma fuerza la responsabilidad de enseñar como la responsabilidad de aprender:

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

“Yo estoy absolutamente convencido de que no hay razón para que un profesor tenga vergüenza de ser profesor, de ser educador, e inventar otros nombres, como en los Estados Unidos y decir: “soy facilitador”. Yo soy un profesor y no tengo por qué esconder eso.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Ahora, lo que yo no quiero, ni en mi práctica, ni en mi cabeza, es ser un profesor que se considere *exclusivamente* educador del educando. Lo que yo quiero, en mi práctica, es que el educando que trabaje conmigo asuma también el papel de educador de mí. El educando

con quien trabajo es educando en un momento y educador en otro. Yo soy su educador y su educando, y en eso no hay ninguna contradicción espantosa. Quiero decir: es una ruptura con el autoritarismo, lo que yo predico y vivo, y no sólo predico...” [9]

4. Reconocer que el proceso de cambio de paradigma supone, muchas veces, tomar en cuenta el peso que ejerce la ideología dominante en los actores de los procesos educativos y que, por tanto, para hacer realidad esta nueva perspectiva hay que también generar “desafíos”

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

progresivos que nos vayan demostrando la viabilidad de otra manera de hacer las cosas. En este sentido, hay una interesante respuesta de Freire a una pregunta que le hicieron en la India sobre cómo enfrentar la situación en que los educandos están pasivamente esperando que el

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

educador les enseñe y éste quiere hacer algo diferente:

“En cierto momento, cuando un educador invita a los educandos a adoptar un enfoque diferente, ellos se sienten inseguros. Ellos necesitan seguridad. En el momento en que el

educador dice: “Yo no vine aquí a enseñarles sino a aprender con ustedes”, los educandos no están preparados; se sienten indefensos. Aún aquellos con una buena experiencia política tienen ese sentimiento al principio. Ellos necesitan un PROFESOR... la

sugerencia que yo daría sería que cuando empecemos a trabajar con un grupo nuevo, si nos damos cuenta que están esperando mucho más nuestra palabra, es mejor empezar cincuenta por ciento como educadores y cincuenta por ciento como educandos, para en el proceso *morir*

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

como exclusivos educadores y renacer nuevamente como educadores-educandos e invitar a los educandos *a morir también como exclusivos educandos* para renacer como educandos-educadores. En aquellos seminarios en que yo digo "Aunque yo soy un

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

profesor, también soy un estudiante" ellos no han podido entenderme" [10]

Por todo ello es importante reconocernos como "aprendientes" permanentes, porque en la labor educativa, quienes estamos en permanente proceso de aprendizaje, todos los días y a todas horas, somos los educadores o las educadoras, pero muchas veces no logramos reconocer dichos aprendizajes, explicitarlos, reflexionarlos críticamente y se nos van olvidando en el camino porque caemos en el activismo y perdemos la posibilidad de parar un momento para recopilar, para recoger y para reflexionar en torno a todas esas enseñanzas, las cuales, por tanto, muchas veces se pierden no sólo para nosotros mismos, sino que tampoco podemos compartirlos con otras personas.

Volviendo directamente al libro de Freire que nos convoca, retomamos esta exigencia: *"Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática"* [11] como un momento fundamental del proceso de formación permanente de educadores y educadoras.

En el *V Coloquio Internacional Paulo Freire* realizado el año 2006 en Recife, la Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas presentó un excelente trabajo que recoge de forma muy clara los aportes de Freire desde una perspectiva de lo "inédito-viable" a las relaciones entre enseñar-aprender e investigar como factores que contribuyen a fortalecer el potencial emancipatorio de los procesos educativos.[12] En este trabajo ella señala la importancia que Freire le da al registro y reflexión de nuestras experiencias:

“Freire propõe que criemos o hábito de registrar a prática e a reflexão sobre a prática a partir do que ele mesmo vivenciou na sua relação com a escrita, expressão de seu compromisso com a teorização a partir das experiências cotidianas. A leitura de sua obra permite perceber as relações exercidas entre a experiência da reflexão a partir da prática e o ato de registrar esta reflexão – de modo sistemático e sistematizado – enquanto importante contribuição para o desenvolvimento da cultura da pesquisa associada à prática educativa.

De modo especial, na obra Pedagogia da Esperança, Paulo Freire relata o processo de reflexão e escrita que deu origem à obra Pedagogia do Oprimido. Revela com detalhes o modo como escreveu, em quinze dias, os três primeiros capítulos (...) segundo ele, escrever sobre o vivido é uma forma de organizar as aprendizagens gestadas na prática e na reflexão crítica e sistemática sobre ela”.

Por eso, aunque Paulo Freire nunca utilizó el término “sistematización de experiencias” nosotros reconocemos que el núcleo motor de las propuestas que en América Latina se han ido trabajando en torno a esta conceptualización, está inspirado en los desafíos y exigencias de aprender de la práctica que Freire nos dejó planteados.[13]

La palabra *sistematización*, utilizada en diversas disciplinas, se refiere principalmente a clasificar, ordenar o catalogar *datos e informaciones*, a “ponerlos en sistema”. Es la noción más común y difundida de este término. Sin embargo en el campo de la educación popular y de trabajo en procesos sociales, lo utilizamos en un sentido más amplio, referido no sólo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a **obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias.** Por eso, no decimos sólo “sistematización”, sino “sistematización de experiencias”.[14]

Porque entendemos que las experiencias son procesos históricos y sociales dinámicos: están en permanente cambio y movimiento. Las experiencias son procesos complejos: intervienen una serie de factores objetivos y subjetivos que están en interrelación: condiciones del contexto, acciones de los distintos actores y las reacciones que se generan, las percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones de las personas que intervienen, sus diferentes relaciones, etc.

Las experiencias son procesos vitales y únicos: expresan una enorme riqueza acumulada de elementos y, por tanto, son inéditos e irrepetibles. Por todo lo anterior, es que es tan apasionante, como exigente, la tarea de buscar

comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas. Buscamos apropiarnos críticamente de las experiencias vividas y damos cuenta de ellas, compartiendo con otras personas lo aprendido. Esto implica registrar los acontecimientos y posteriormente ordenar y reconstruir el proceso vivido, para poder realizar una interpretación crítica de ese proceso, extraer aprendizajes y compartirlos.

Algunas características de la sistematización de experiencias son que:

- Produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla.
- Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes.
- Valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias.
- Identifica los principales cambios que se dieron a lo largo del proceso y por qué se dieron.
- Produce conocimientos y aprendizajes significativos desde la particularidad de las experiencias, apropiándose de su sentido.
- Construye una mirada crítica sobre lo vivido, permitiendo orientar las experiencias en el futuro con una perspectiva transformadora.
- Se complementa con la evaluación, que normalmente se concentra en medir y valorar los resultados, aportando una interpretación crítica del *proceso* que posibilitó dichos resultados.
- Se complementa con la investigación, la cual está abierta al conocimiento de muy diversas realidades y aspectos, aportando conocimientos vinculados a las propias experiencias particulares.
- No se reduce a narrar acontecimientos, describir procesos, escribir una memoria, clasificar tipos de experiencias, ordenar los datos. Todo ello es sólo una base para realizar una interpretación crítica.
- Los principales protagonistas de la sistematización deben ser quienes son protagonistas de las experiencias, aunque para realizarla puedan requerir apoyo o asesoría de otras personas.

En los últimos años he tenido el privilegio de trabajar esta propuesta con diversos grupos y organizaciones de educadores y educadoras de América Latina, tanto en el ámbito formal como no formal. Cada vez se ha ido ampliando y enriqueciendo el campo de posibilidades metodológicas que la sistematización de experiencias tiene como factor de nuestra propia formación, desde nuestras prácticas y en función de problematizarlas y enriquecerlas con nuevas perspectivas.[15]

Sin embargo, la base ético-política y pedagógica que la sustenta es la misma que

venimos refiriendo desde el comienzo de este artículo: la convicción de que nuestras prácticas y, en particular, nuestras experiencias directas, como educadores o educadoras, son una fuente riquísima de aprendizajes y son parte de una práctica social e histórica desde donde podemos producir conocimientos que nos permitan su transformación, en la medida en que podamos construir las condiciones y las disposiciones para que dichos aprendizajes se produzcan.

Espero que estas reflexiones ayuden a incentivar una freiriana “curiosidad epistemológica” por asumir en nuestras prácticas un rol desafiador y una constante sistematización de nuestras experiencias educativas, convencidos que “el acto de enseñar es un momento fundamental del aprender”, ya que “no hay docencia sin discencia”.

Notas

[1] Un capítulo del libro *Pedagogía da autonomía- Saberes Necessários à prática Educativa,* Paz e Terra, SP, 1997. João Francisco de Souza, entrañable amigo y compañero, educador popular, investigador y catedrático de la Universidad Federal de Pernambuco en Recife, amigo y “reinventor” de Paulo Freire, fallecido el 27 de marzo de 2008. Fue él quien me incentivó a re-leer este pequeño pero fundamental texto de Freire y me llevó a re-pensar mi práctica y mis ideas desde sus convicciones, inspiraciones y actitudes profundamente humanas. Él, al igual que Carlos Núñez, fallecido un mes después, acompaña permanentemente mi quehacer y mis búsquedas.

[2] Educador Popular y sociólogo. Director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica. Coordinador del Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL www.alforja.or.cr oscar.jara@alforja.or.cr

[3] En el sentido de “raíz”, fundamento, alimento y sostén de su propuesta.

[4] Ya en el cap. 1 del libro mencionado, Freire mismo utiliza el ejemplo de la cocina como proceso de construcción de saberes desde la práctica y de construcción, asimismo, del sujeto que cocina: “o ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns

saberes concernentes ao uso do fogão, como acendêlo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro" (pp. 22.23)

[5] Ob. Cit. P. 29

[6] Ya hace varios años el mismo Freire había señalado su crítica a la idea del "facilitador" tan comúnmente usada en norteamérica. Ver: **Torres, Rosa María:** *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire,* Tarea, Lima, 1988. p.88.

[7] Freire, 1996, ob. cit. P. 25.

[8] Ob. Cit, p. 19.

[9] **Freire, Paulo y S. Guimarães**: *Sobre Educação (Diálogos) Vol 1.* Paz e Terra, Rio de Janeiro, 3ª. Ed. 1984 pp. 118-119, citado por **Torres, Rosa María:** *Educación Popular, un encuentro con Paulo Freire,* Tarea, Lima, 1988, p.88.

[10] "To know and to be: a dialogue with Paulo Freire", entrevista realizada en India, 1979, en *Indian of Youth Affairs, no. 2,* Nueva Delhi, junio de 1979, pp.1-4. Citado por **Torres, Rosa María**, Ob. Cit: p 107.

[11] Ob. Cit. P. 42.

[12] El trabajo se titula: **"Pedagogia do inédito-viável: contribuições de paulo freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar"**. Biblioteca virtual del Centro Paulo Freire- Estudos e Pesquisas, Universidad Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

[13] Ver, al respecto la creciente biblioteca virtual que se está recogiendo sobre

este tema por parte del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina): www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html

[14] Tomamos aquí como referencia elementos que hemos planteado en otros textos sobre el tema, en particular: “Para Sistematizar Experiencias”, Ed. Alforja, 1998; Edición actualizada en Portugués: Ministerio de Medio Ambiente, PPG7, Programa de Monitoramento e Avaliação, Brasilia, 2006.

[15] Desde el año 2006 en Cuba, por ejemplo, se ha constituido una maestría en Ciencias de la Educación dirigida al personal docente de toda la isla, que tiene como uno de sus propósitos el incentivar la sistematización de las experiencias como factor esencial en su formación y como fuente de renovación y recreación de los proyectos educativos en el terreno.

O desafio e a paixão de aprender

No âmbito da arte de educar, inspirado no texto de Paulo Freire: "Não há docência sem discência" e dedicado a João Francisco de Souza [1]

Oscar Jara H.[2]

"Quem disse que o educador não tem a responsabilidade de ensinar,
é demagogo ou mente ou é incompetente...
mas a questão é saber
se o acto de ensinar acaba por si só
ou, se pelo contrário, o acto de ensinar
é apenas um momento fundamental da aprendizagem..."

Paulo Freire

Neste artigo, queria partilhar algumas ideias e convicções em relação a alguns elementos centrais, ou melhor, radicais[3] da vida e da obra de Paulo Freire respectivamente à tarefa criativa de aprender: a aprendizagem como um desafio; o prazer por criar e construir aprendizagens; a aprendizagem como incentivadora de paixão e compromisso vital com a transformação.

Estas ideias são inspiradas numa recente releitura do capítulo "Não há docência sem discência" do livro "Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa" de Paulo Freire. Este livro foi elaborado para ser auxiliar na formação docente, formulado a partir da opção de contribuir para a formação de educadores e educadoras *críticos e progressistas*, mas também aberto a educadores *conservadores*, na medida em que são "saberes requeridos pela própria prática educativa". Ou seja, é a prática educativa que requer os saberes necessários por parte dos e das docentes. Não são saberes abstractos e gerais para qualquer pessoa, mas sim saberes exigidos a partir dos temas, problemas e situações concretas que os educadores e educadoras vivem no dia-a-dia. Por isso, "pedagogia da autonomia" é um livro elaborado a partir do diálogo e para o diálogo entre educadores e educadoras, na medida em que utilizamos a nossa prática educativa como fonte e destino desta produção de saberes.

Sublinha que todos os 27 subtemas dos três capítulos do livro se referem às

“exigências” do “ensino”. Ou seja, são, definitivamente, condições que tornam ou não possível o ensino. Sem elas, não é possível ensinar. Estas exigências existem “antes” de se pôr em prática o ensino. Não são os resultados do que o ensino produz ou deve produzir. Não são a execução de umas determinadas regras ou métodos de ensino. Não. Pelo contrário. São requisitos necessários, fundamentais, indispensáveis para que se torne possível ensinar algo a alguém. Como tal, não são uma “receita” nem um conjunto de normas que têm de ser aplicadas formalmente ou mecanicamente. São fundamentos, critérios, perspectivas, opções, posicionamentos, convicções que estão na base que dá sentido ao ensino, como “um momento fundamental da aprendizagem”, como um momento da prática educativa.

Esta perspectiva opõe-se radicalmente à que habitualmente marca as preocupações de muitos professores e professoras, de muitos educadores e educadoras populares, quer trabalhem no âmbito da escola formal, em contextos não formais ou fora de espaços propriamente educativos: a de pesquisar ferramentas, técnicas, métodos com passos bem delimitados e estruturados, orientações prontas para aplicar e, desta maneira, cumprir com os requisitos de uma “boa prática” educativa. Querem algo que já esteja “pronto para aquecer e servir” e não algo que requeira esforço criativo de “inspirar-se para cozinhar”.[4]

Isto também aconteceu com a aproximação de muita gente à obra de Paulo Freire. Durante muito tempo, e até hoje inclusive, se tem falado do “método Paulo Freire” como se fosse esta a sua contribuição principal, vinculando-o ao método psico-social de alfabetização e reduzindo a contribuição pedagógica de Freire a esse método. Creio que esta deve de ser uma das piores deformações da sua obra e da sua forma de pensar.

É óbvio que Paulo Freire tem contribuições metodológicas fundamentais. É óbvio que a sua proposta metodológica de alfabetização constituiu uma revolução respectivamente aos métodos que se utilizavam anteriormente, mas isto é apenas uma pequena parte das suas contribuições. Além disso, as suas contribuições metodológicas são apenas consequência das suas contribuições filosóficas, da epistemologia dialéctica e libertadora que caracteriza a sua pedagogia.

Por isso, apesar de Freire ter frases tão precisas, claras e convincentes, que faz com que as utilizemos frequentemente, não poderemos encontrar nelas nenhuma “receita”, mas sim o contrário: afirmações, questões, perguntas e inspirações que **problematizam** as nossas práticas e desta problematização encarregamo-nos de

convertê-las em exigências para uma nova prática educativa.

Por isso, estes “saberes necessários para a prática educativa” não são uma série de critérios, de técnicas, de orientações didácticas para colocar em prática, mas sim um conjunto de princípios ético-políticos, epistemológicos e filosóficos que nos levam a olhar com outros olhos a nossa própria prática, obrigando-nos a mergulhar nas raízes do seu sentido e a renová-la crítica e criativamente. E tudo isto, de uma maneira, talvez a melhor, a formar-nos como docentes: homens e mulheres nos quais nos formamos a partir das nossas práticas como sujeitos capazes de organizar processos de construção de conhecimentos, ou seja de ensinar, porque desenvolvemos as nossas capacidades de aprender.

“Professores” e “alunos”: a aventura de desafiar e de sermos desafiados

Uma das principais contribuições críticas de Freire à pedagogia, que fez com que toda a lógica do processo ensino-aprendizagem fosse repensada, gira à volta da afirmação de que não é possível transmitir ou transferir conhecimentos de uma pessoa para outra, afirmação central onde se sustenta toda a visão “bancária” da educação. E não é possível porque a transmissão unilateral de informação, que é logo memorizada e repetida, não constitui um facto educativo nem produz realmente conhecimento. Tal não é possível, porque o conhecimento é sempre um processo activo no qual as pessoas acedem às novas informações a partir das informações que já possuem, desenvolvendo processos de identificação, associação, símbolos, generalização, reafirmação ou negação entre os velhos conhecimentos e as novas informações.

É por isso que desde a educação popular concebemos a aprendizagem como uma tarefa criativa onde se constrói e reconstrói conhecimentos, mas principalmente onde nos formamos e formamo-nos de novo como pessoas, como sujeitos capazes de pensar, de sentir, de fazer, de transformar. E, como tal, não se pode reduzir o ensino a um simples tratamento de conteúdos, pois este leva a cabo todo um rico e completo processo onde se produzem as condições para que possamos aprender criticamente. Freire diz: *“Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes... os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”* [5]

Gerar condições para a aprendizagem crítica pressupõe um papel integral de compromisso por parte do educador ou da educadora com todo o processo de construção de capacidades, pelo que exige a disposição de assumir o risco de partilhar pesquisas e perguntas e não só afirmações ou negações; reconhecer que não se tem todas as respostas e estimular o sentido crítico de pesquisa, de preocupação, de não conformismo: *"O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar as capacidades críticas do educando, sua curiosidade, sua insubmissão" (idem).*

É por isso que o papel de um professor democrático é considerado mais como sendo o papel de um **desafiador** e não o papel de um "facilitador".[6] Esta noção, muito em voga na América Latina, talvez tenha a sua origem na procura de uma alternativa para combater a forte imagem do papel do docente, tendo como intuito fazer sobressair esse papel como animador de um grupo. Mas ao fazê-lo tem tendência em reforçar o lado oposto: professores ou professoras que não põem em jogo os seus próprios planeamentos ou posições, que se encontram *fora* do grupo e dos seus compromissos, pois dedicam-se exclusivamente a "facilitar" o processo ou, pior ainda, que se encontram *sobre* o grupo, já dominam o tema e a sua complexidade e por isso dedicam-se simplesmente a que este seja "facilmente" assimilado pelo grupo.

Ao pensar como se fossemos "desafiadores" ou "desafiadoras", colocamo-nos no papel de actores e actrizes do processo, ou seja, somos sujeitos activos e comprometidos com as pessoas com quem trabalhamos, com o contexto de cada uma, com os seus dilemas, com as suas opções e possíveis alternativas. Por isso, talvez o nosso primeiro "desafio" venha do grupo. São estas pessoas que nos desafiam com as suas perguntas, os seus interesses (ou desinteresse), os seus conhecimentos, as suas afirmações ou contestações sobre os conteúdos que têm de ser trabalhados; a percepção que têm de nós referente ao nosso papel, às nossas capacidades e comportamentos; as suas expectativas, palavras ou silêncios… a simples presença destas pessoas num espaço educativo constitui por si só um desafio para todos nós.

Sentirmo-nos desafiados/as pelo grupo de estudantes com quem trabalhamos, é, talvez, a primeira atitude democrática que podemos utilizar para conceber **condições e disposições de aprendizagem** para, como diz Freire: "criar possibilidades" para a produção ou construção do conhecimento: saber que não se conhece, ao certo, tudo sobre os conteúdos que devem ser tratados; saber que as pessoas do grupo também têm os seus conhecimentos, as suas dúvidas e as suas

exigências; porém, ao mesmo tempo saber que podemos enfrentar este desafio porque nos preparámos da melhor forma possível: temos informações, critérios, ferramentas e procedimentos para abordar, com criatividade e crítica, o assunto que deve ser estudado. Resumidamente, é adoptarmos a posição de diálogo entre "professores/as e **estudantes**".

A partir daqui já podemos desafiar o grupo com perguntas, propostas metodológicas e materiais de apoio. Isto para incorporar mais elementos de informação e novas perspectivas, questionando as suas afirmações ou contestações. Ou seja, gerando debates em torno das suas percepções, atraindo novos conteúdos a partir do nosso domínio do tema, contribuindo para a sintetização de ideias, conduzir um processo de reflexão progressivamente mais complexo ou profundo…incentivar a capacidade crítica, a busca, a investigação e a construção de aprendizagens individuais e colectivas das quais também nós beneficiamos. Assim, cada desafio que apresentamos irá gerar uma nova resposta que se converterá novamente numa espiral lógica, num novo desafio para nós todos, professores e professoras, desafiadores e desafiadoras. Em conclusão: converter-nos em "aprendizes".

Nas suas obras, Paulo Freire está constantemente a fazer referência a esta relação não-dicotómica entre professor/a e estudante que vai para além de uma simples visão da horizontalidade e o diálogo que deve existir entre ambos (e que levou a extremos tal como pensar que não existe diferença entre professor/a e estudante, ao que Freire respondia que se assim fosse, não se poderiam reconhecer entre si). Freire vai mais além das aparências, apresentando uma unidade dialéctica entre o ensino e a aprendizagem, entre professor e estudante que sintetiza na seguinte frase: *"Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender"* e vai ainda mais longe inter-relacionando as funções de sujeitos activos que correspondem a ambos neste processo: *"é preciso que…desde o início do processo vá ficando cada vez mais explícito que, embora diferentes entre si, quem forma, forma-se e volta a formar-se ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado"*.[7]

Parece-me importante aprofundar, nestas frases fundamentais que poderiam converter-se num "slogan" facilmente repetitivo mas dificilmente compreensível e aplicável no seu todo, que faríamos precisamente o contrário do que aquilo que Freire nos propunha quando dizia: *"não quero que façam aquilo que fiz; quero que me reinventem!".* Como tal, parece-me importante:

1. Estar atento a quem ensina e a quem aprende, como duas dimensões presentes num processo permanente, tanto aos professores/as como aos estudantes, conhecidos como desafiadores e desafiadoras no caminho da construção e

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

produção de conhecimentos.

2. Aceitar esta visão como um desafio em busca de coerência ético-política e pedagógica com a qual pretendemos crescer como seres humanos mesmo que estejamos noutro paradigma da construção de saber que está oposto ao

paradigma autoritário, vertical e reprodutivo dominante. A postura pedagógica que se expressa nesta perspectiva do mútuo desafio apoia-se numa profunda convicção ético-política que vem também de Freire: que como seres humanos somos seres históricos e que a

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

história ainda não está concluída, e que podemos considerar isto como um “período de possibilidades”, convertendo-nos em sujeitos transformadores dessa história, em construtores do futuro que queremos, e não simplesmente em objectos da história que os outros

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

decidiram. Portanto, a coerência que pretendemos pôr em prática como desafiadores/desafiados no impulso de processos que gerem condições e disposições de aprendizagem, requer uma rigorosidade metodológica que jamais poderá ser uma fórmula, um esquema, um

modelo ou um conjunto de técnicas que se aplicam, mas sim uma forma de expressão de uma rigorosidade ética: *"Não nos podemos assumir como sujeitos de procura, de decisão, de ruptura, de opção ou como sujeitos históricos, transformadores se não nos*

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

assumirmos primeiro como sujeitos éticos”[8]

3. Reaver dialecticamente o sentido, tanto directivo como democrático, com o qual Freire assegura, com o mesmo ânimo, a responsabilidade para ensinar e para aprender:

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

“Eu estou absolutamente convencido de que não existe nenhuma razão para um professor ter vergonha de ser professor ou educador e inventar outros nomes, como nos Estados Unidos da América e dizer: “sou facilitador”. Eu sou um professor e não tenho motivos para esconder isso.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Agora, o que eu não quero, nem na minha experiência, nem na minha mente, é ser um professor que se considere exclusivamente educador do estudante. O que eu quero, na minha experiência é que o estudante que trabalhe comigo assuma também o papel de meu

professor. O estudante com quem trabalho é estudante num momento e professor no outro. Eu sou o seu professor e o seu estudante e nisso não existe nenhuma contradição inconcebível. Quero dizer: é uma ruptura com o autoritarismo, o que eu aconselho e vivo

e que não aconselho unicamente...”[9]

4. Reconhecer que o processo de câmbio de paradigma suponha, muitas vezes, ter em conta a carga que exerce a ideologia dominante nos actores dos processos educativos e que

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

portanto, para fazer com que esta nova perspectiva pareça realidade há que gerar também "desafios" progressivos que nos vão demonstrando a viabilidade através de outra forma de agir. Assim, existe uma interessante resposta de Freire a uma pergunta que lhe fizeram na Índia

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

sobre como enfrentar a situação em que os estudantes estão passivamente à espera que o professor lhes ensine querendo este fazer algo diferente:

“Existem circunstâncias em que, quando o professor convida

os estudantes a optarem por uma abordagem diferente, eles sentem-se inseguros e necessitam de segurança. No momento em que o professor diz: “Eu não estou aqui apenas para vos ensinar mas também para aprender”, os estudantes não

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

estão preparados e sentem-se fragilizados. Mesmo aqueles que têm uma boa experiência política sentem isso logo de início. Eles precisam de um PROFESSOR...aquilo que eu sugeria era que quando começássemos a trabalhar com um novo grupo e que nos déssemos conta

que este está sempre à espera de muito mais, começarmos a cinquenta porcento como professores e os outros cinquenta porcento como estudantes para, durante o processo, morrer como professores exclusivos e renascer novamente como professores-

estudantes e evitar que os estudantes também morram como estudantes exclusivos para renascer como estudantes-professores. Naqueles seminários em que eu digo “Mesmo que eu seja professor sou também um estudante” eles não me conseguem

compreender”[10]

Por tudo isso, é mais importante reconhecermo-nos como “aprendizes” permanentes, porque no trabalho educativo somos nós, os educadores ou as educadoras, que estamos em permanente processo de aprendizagem, mas muitas vezes não conseguimos reconhecer as ditas aprendizagens, torná-las explícitas, reflecti-las criticamente e estas vão ficando esquecidas pelo caminho, porque caímos no activismo e perdemos a possibilidade de parar por um momento para reunir, recolher e reflectir sobre todas essas formas de ensino, as quais, portanto, muitas vezes se perdem não só para nós, como também não as podemos compartilhar com outras pessoas.

Voltando directamente ao livro de Freire que nos convoca, retomamos esta exigência: *“Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”*[11] como um momento fundamental do processo de formação permanente de educadores e educadoras.

No V Colóquio Internacional Paulo Freire, realizado no ano de 2006 em Recife, a Dr.ª Ana Lúcia Souza de Freitas apresentou um excelente trabalho, que reúne de forma muito clara as contribuições de Freire, desde uma perspectiva do “inédito-viável” às relações existentes entre ensinar-aprender e investigar como factores que contribuem para fortalecer o potencial emancipador dos processos educativos.[12] Neste trabalho a Dr.ª Ana assinala a importância que Freire dá ao registo e reflexão das nossas experiências:

“Freire propõe que criemos o hábito de registrar a prática e a reflexão sobre a prática a partir do que ele mesmo vivenciou na sua relação com a escrita, expressão de seu compromisso com a teorização a partir das experiências cotidianas. A leitura de sua obra permite perceber as relações exercidas entre a experiência da reflexão a partir da prática e o ato de registrar esta reflexão – de modo sistemático e sistematizado – enquanto importante contribuição para o

desenvolvimento da cultura da pesquisa associada à prática educativa.

De modo especial, na obra Pedagogia da Esperança, Paulo Freire relata o processo de reflexão e escrita que deu origem à obra Pedagogia do Oprimido. Revela com detalhes o modo como escreveu, em quinze dias, os três primeiros capítulos (…) segundo ele, escrever sobre o vivido é uma forma de organizar as aprendizagens gestadas na prática e na reflexão crítica e sistemática sobre ela".

Por isso, mesmo que Paulo Freire nunca tenha utilizado o termo "sistematização de experiências", reconhecemos que o núcleo percursor das propostas, que na América Latina têm sido trabalhadas em torno desta conceptualização, está inspirado nos desafios e exigências de aprendizagem da prática que Freire nos apresentou.[13]

A palavra *sistematização*, utilizada em diversas disciplinas, refere-se principalmente à classificação, ordenação ou catalogação de *dados e informações*, do que a "colocá-los no sistema". A noção mais comum e difundida deste termo é esta. No entanto, na área da educação popular e de trabalho em processos sociais, utilizamo-lo num sentido mais amplo, referente não só a dados ou informações que se reunem e ordenam, mas também para **obter aprendizagens críticas das nossas experiências.** Por isso, não dizemos só "sistematização", mas também "sistematização de experiências".[14]

Porque percebemos que as experiências são processos históricos e sociais dinâmicos: estão em constante movimento e mudança. As experiências são processos complexos: intervêm numa série de factores objectivos e subjectivos que estão interligados: condições do contexto, acções dos diferentes actores e as relações que são criadas, as percepções, interpretações, intuições e emoções das pessoas intervenientes, as suas diferentes relações, etc.

As experiências são processos vitais e únicos: expressam uma enorme riqueza acumulada de elementos e, portanto, são inéditos e irrepetíveis. Por tudo o que já foi mencionado, é que é tão apaixonante, como exigente, a tarefa de tentar percebê-las, extrair as suas aprendizagens e comunicá-las. Tentamos apropriar-nos criticamente das experiências vividas e damos conta delas, compartilhando com outras pessoas o que foi aprendido. Isto implica registar os acontecimentos e posteriormente ordenar e reconstruir o processo vivido, para poder realizar uma interpretação crítica dele, extrair aprendizagens e partilhá-las.

Algumas características da sistematização são as que:

- Produzem conhecimentos desde a experiência, mas que tentam transcendê-la.
- Recuperam o sucedido, reconstruindo-o historicamente, mas para interpretá-lo e obter aprendizagens.
- Valorizam os saberes das pessoas que são sujeitos das experiências.
- Identificam as principais mudanças que se deram ao longo do processo e porque é que se deram.
- Produzem conhecimentos e aprendizagens significativos desde a particularidade das experiências, apropriando-se do seu sentido.
- Constroem um olhar crítico sobre o que foi vivido, permitindo orientar futuramente as experiências com uma perspectiva transformadora.
- Complementa-se com a avaliação, que normalmente se concentra em medir e valorizar os resultados, contribuindo com uma interpretação crítica do processo que possibilitou os ditos resultados.
- Complementa-se com a investigação, a qual está aberta ao conhecimento de muitas realidades e aspectos diferentes, contribuindo com conhecimentos vinculados às próprias experiências individuais.
- Não se reduz a narrar acontecimentos, descrever processos, escrever uma memória, classificar tipos de experiências e ordenar os dados. Tudo isso é somente uma base para realizar uma interpretação crítica.
- Os principais protagonistas da sistematização devem ser os mesmos das experiências, mesmo que para realizá-la possam requerer apoio ou assistência de outras pessoas.

Nos últimos anos tive o privilégio de trabalhar esta proposta com diversos grupos e organizações de educadores e educadoras da América Latina, tanto no âmbito formal como no informal. O campo de possibilidades metodológicas, que a sistematização de experiências possui como factor da nossa própria formação, foi-se ampliando e enriquecendo, desde as nossas práticas e em função de problematizá-las e enriquecê-las com novas perspectivas.[15]

No entanto, a base ético-política e pedagógica que a sustenta é a mesma que temos vindo a referir desde o início deste artigo: a convicção de que as nossas práticas e, em particular, as nossas experiências directas, como educadores ou educadoras, são uma riquíssima fonte de aprendizagens e são parte integrante de uma prática social e histórica desde a altura em que podemos produzir conhecimentos que nos permitam a sua transformação, na medida em que possamos construir as condições e as disposições para que se possam produzir as

ditas aprendizagens.

Espero que estas reflexões ajudem a incentivar uma “curiosidade epistemológica” freiriana por assumir nas nossas práticas uma função desafiadora e uma sistematização constante das nossas experiências educativas, convencidos de que “o acto de ensinar é um momento fundamental de aprender”, já que “não existe docência sem *discência*”.

Notas

[1] 1 Um capítulo do livro *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática Educativa*, Paz e Terra, SP, 1997. João Francisco de Souza, amigo íntimo e companheiro, educador popular, investigador e catedrático da Universidade Federal de Pernambuco em Recife, amigo e “reinventor” de Paulo Freire, falecido a 27 de Março de 2008. Foi ele quem me incentivou a reler este pequeno, mas fundamental, texto de Freire e me levou a repensar na minha prática e nas minhas ideias a partir das suas convicções, inspirações e atitudes profundamente humanas. Ele, assim como Carlos Núñez, falecido um mês depois, acompanha permanentemente a minha tarefa e as minhas pesquisas.

[2] Educador popular e sociólogo. Director do Centro de Estudos e Publicações Alforja, Costa Rica. Coordenador do Programa latino-americano de Sistematização de Experiências do CEAAL www.alforja.or.cr oscar.jara@alforja.or.cr

[3] No sentido de “raiz”, fundamento, alimento e sustento da sua proposta.

[4] Já no capítulo 1 do livro mencionado, o próprio Freire utiliza o exemplo da cozinha como processo de construção de conhecimentos a partir da prática e da construção, assim como, da pessoa que cozinha: “o ato de cozinhar, por exemplo, pressupõe alguns conhecimentos em relação ao uso do fogão, como ligá-lo, como aumentar ou diminuir a chama, como lidar com certos riscos, mesmo que remotos, de incêndio, como combinar os diferentes temperos numa síntese saborosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o inexperiente, ratificando alguns daqueles conhecimentos, ratificando outros, e vai possibilitar que ele se torne

cozinheiro” (pp. 22.23)

[5] Ob. Cit. P. 29

[6] Já há vários anos, o próprio Freire tinha ligado a sua crítica à ideia do “facilitador” tão comum e usada no Norte da América. Ver: **Torres, Rosa Maria**: *Educação Popular: um encontro com Paulo Freire*, Tarea, Lima, 1998.p.88.

[7] Freire, 1996, ob. cit. P. 25.

[8] Ob. Cit, p. 19.

[9] **Freire, Paulo e S. Guimarães**: *Sobre Educação (Diálogos) Vol 1.* Paz e Terra, Rio de Janeiro, 3ª. Ed. 1984 pp. 118-119, citado por **Torres, Rosa María:** *Educação Popular, um encontro com Paulo Freire,* Tarea, Lima, 1988, p.88.

[10] “To know and to be: a dialogue with Paulo Freire”, entrevista realizada na Índia, 1979, en *Indian of Youth Affairs, no. 2,* Nueva Delhi, Junho de 1979, pp.1-4. Citado por **Torres, Rosa María**, Ob. Cit: p 107.

[11] Ob. Cit. P. 42.

[12] O trabalho tem como título: “P**edagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar”**. Biblioteca virtual do Centro Paulo Freire- Estudos e Pesquisas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

[13] Ver, a respeito da crescente biblioteca virtual, sobre o que está a ser reunido acerca deste tema por parte do Programa Latino-americano de Apoio à Sistematização de Experiências do CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina): www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html

[14] Tomámos aqui como referência elementos que apresentámos noutros textos sobre o tema, em particular: “Para Sistematizar Experiências”, Ed. Alforja, 1998; Edição actualizada em Português: Ministério do Meio Ambiente, PPG7, Programa de Monitorização e Avaliação, Brasília, 2006.

[15] Por exemplo, desde o ano de 2006 que, em Cuba, foi constituído um mestrado em Ciências da Educação dirigido ao corpo docente de toda a ilha, que tem como um dos seus propósitos incentivar a sistematização das experiências como factor essencial na formação do referido corpo e ser uma fonte de renovação e recriação dos projectos educativos no terreno.

Traductores: Sofia Lourenço, Sophie Bento e Paulo Silva
Revisora: Mariana Santos

El desafiament i la passió per aprendre

A propòsit de l'ofici d'educar, inspirat en el text de Paulo Freire: "No hi ha docència sense discència" i dedicat a João Francisco de Souza [1]

Oscar Jara H. [2]

"qui diu que l'educador no té la responsabilitat d'ensenyar, és un demagog o menteix o és incompetent...
Però la qüestió és saber
si l'acte d'ensenyar acaba en si mateix
o, al contrari, l'acte d'ensenyar
és només un moment fonamental d'aprendre..."

Paulo Freire

En este article voldria compartir certes idees i conviccions al voltant d'alguns elements centrals o, millor dit, radicals [3] de la vida i de l'obra de Paulo Freire sobre el quefer creatiu d'aprendre: l'aprenentatge com a desafiament; el plaer per a generar i construir aprenentatges; l'aprenentatge com a incentivador de passió i compromís vital amb la transformació.

Estes idees estan inspirades per una relectura recent del capítol "No hi ha docència sense discència" del llibre "Pedagogia de l'Autonomia –Sabers necessaris per a la pràctica educativa" de Paulo Freire. Este llibre va ser pensat com un auxiliar per a la formació docent, formulat des de l'opció de contribuir a la formació d'educadors i d'educadores *crítics i progressistes*, però també obert a educadors *conservadors*, en la mesura que són "sabers demandats per la pràctica educativa en si mateix". És a dir, és la pràctica educativa la que demanda sabers necessaris per part dels docents i de les docents. No són sabers abstractes i generals per a qualsevol persona, sinó sabers exigits des dels temes, problemes i situacions concrets que educadors i educadores vivim quotidianament. Per això, "Pedagogia de l'autonomia" és un llibre elaborat des del diàleg i per al diàleg entre educadors i educadores, en la mesura que col·loquem la nostra pràctica educativa com la font i el destí d'esta producció de sabers.

Crida l'atenció que tots els 27 subtemes dels tres capítols que té el llibre, estan referits al que "exigeix" el fet d'"ensenyar". És a dir, són, en definitiva, condicions que fan o no possible l'ensenyança. Sense elles, no és possible ensenyar. Estes exigències existeixen "abans" que l'ensenyança es pose en pràctica. No són els resultats del que produeix o ha de produir l'ensenyança. No són l'aplicació d'unes determinades regles o mètodes d'ensenyança. No. Al contrari. Són requisits necessaris, fonamentals, indispensables perquè siga possible ensenyar quelcom a algú. Per això no són una "recepta" ni un conjunt de normes que cal aplicar formalment o mecànicament. Són fonaments, criteris, perspectives, opcions, posicionaments, conviccions, que estan en la base que atorga sentit al fet d'ensenyar, com "un moment fonamental d'aprendre", com un moment de la pràctica educativa.

Esta perspectiva és radicalment contraria a la que comunament marca les inquietuds de molts mestres i moltes mestres, de molts educadors i educadores populars, siga que treballen en l'àmbit de l'escola formal, en contextos no-formals o fora d'espais pròpiament educatius: la de buscar ferramentes, tècniques, mètodes amb passos ben delimitats i estructurats, orientacions llestes per a aplicar i així complir amb els requisits d'una "bona pràctica" educativa. Volen quelcom que ja estiga "llest per a escalfar i servir" i no quelcom que requerisca l'esforç creatiu d'"inspirar-se per a cuinar". [4]

Açò ha ocorregut també amb l'apropament de molta gent a l'obra de Paulo Freire. Durant molt de temps, i fins i tot ara s'ha parlat sobre "el mètode Paulo Freire", com si fóra eixa la seua aportació principal, vinculant-lo al mètode psicosocial d'alfabetització i reduint la contribució pedagògica de Freire a això. Jo crec que esta deu ser una de les pitjors deformacions de la seua obra i la seua forma de pensar.

És clar que Paulo Freire té aportacions metodològiques fonamentals. És clar que la seua proposta metodològica d'alfabetització va constituir una revolució respecte als mètodes que s'utilitzaven anteriorment. Però això és només una part xicoteta de les seues contribucions. A més, les seues aportacions metodològiques són només una conseqüència de les seues aportacions filosòfiques, de l'epistemologia dialèctica i alliberadora que caracteritza la seua pedagogia.

Per això, a pesar que Freire tinga frases tan precises, clares i contundents, que faça que les utilitzem ben sovint, no podrem trobar-hi cap "recepta", sinó tot el contrari: afirmacions, qüestions, preguntes i inspiracions que **problematitzen** les nostres pràctiques i des d'eixa problematització ens encarreguem de convertir-les en

exigències per a una nova pràctica educativa.

Per això, estos “sabers necessaris per a la pràctica educativa” no són un rosari de pautes, de tècniques, d’orientacions didàctiques per a aplicar, sinó un conjunt de principis eticopolítics, epistemològics i filosòfics que ens porten a mirar amb altres ulls i des d’un altre lloc, la nostra pròpia pràctica, obligant-nos a submergir-nos en les arrels del seu sentit i a renovar-la críticament i creadorament. I tot això, com una manera, tal vegada la millor manera, de formar-nos com a docents: hòmens i dones que ens formem des de les nostres pràctiques com a subjectes capaços d’organitzar processos de construcció de coneixements, o siga d’ensenyar, perquè desenrotllem les nostres capacitats d’aprendre.

“Educadors” i “aprenents”: l’aventura de desafiar i que ens desafien

Una de les principals contribucions crítiques de Freire a la pedagogia, que va obligar a repensar tota la lògica del procés d’ensenyança-aprenentatge, gira entorn l’afirmació que no és possible transmetre o transferir coneixements d’una persona a una altra, afirmació central en què se sustenta tota visió “bancària” de l’educació. I no és possible, perquè la transmissió unilateral d’informació que després és memoritzada i repetida, no constitueix un fet educatiu ni produeix, realment, coneixement. No és possible, tampoc, perquè el coneixement és sempre un procés actiu en què les persones accedim a les noves informacions des de les informacions que ja tenim, desenrotllant processos d’identificació, associació, simbolització, generalització, reafirmació o negació entre els vells coneixements i les noves informacions.

És per això que des de l’educació popular concebem l’aprenentatge com una tasca creadora, en què es construeixen i reconstrueixen coneixements, però, principalment, en què ens fem i ens refem com a persones, com a subjectes capaços de pensar, de sentir, de fer, de transformar. I d’ací que l’ensenyança no es puga reduir a simplement tractar continguts, sinó que implique dur a terme tot un ric i complex procés en què es produïsquen les condicions perquè puguem aprendre críticament. Diu Freire: *“Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes … os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução ao lado do educador, igualmente sujeito do processo*” [5]

Generar condicions per a l'aprenentatge crític suposa un rol integral de compromís per part de l'educador o l'educadora amb tot un procés de construcció de capacitats, per la qual cosa exigeix la disposició a assumir el risc de compartir recerques i preguntes i no sols afirmacions o negacions; a reconéixer que no es tenen totes les respostes i a estimular el sentit crític de recerca, d'inquietud, de no conformisme: *"O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar as capacidades críticas do educando, sua curiosidade, sua insubmissão" (idem).*

D'ací que el rol d'un educador democràtic siga concebut més com el rol d'un **desafiador** i no el rol d'un "facilitador".[6] Esta última noció, molt de moda a Amèrica Llatina, tal vegada té el seu origen en una recerca de trobar una alternativa a la imatge excessivament directiva del rol docent, volent ressaltar el seu paper d'animador d'un col·lectiu. Però en fer-ho, tendeix a reforçar el costat contrari: educadors o educadores que no posen en joc els seus propis plantejaments o posicions; que estan *fora* del grup i els seus compromisos, perquè només es dediquen a "facilitar" el procés; o, pitjor encara, que estan *per damunt* del grup: ja dominen el tema i la seua complexitat, i per això ara es dediquen simplement a fer que siga assimilat "fàcilment" pel grup.

Pensar-nos com "desafiadors" o "desafiadores", suposa col·locar-nos com a actors i actores del procés: és a dir, subjectes actius i compromesos amb les persones amb què treballem, amb el seu context, els seus dilemes, les seues opcions i alternatives possibles. Per això, tal vegada el primer "desafiament" ve per part del grup cap a nosaltres; són ells i elles els/les que ens desafien amb les seues preguntes; els seus interessos (o el seu desinterés); els seus coneixements, afirmacions o negacions sobre els continguts que treballar; la seua percepció sobre nosaltres: sobre el nostre paper, les nostres capacitats o els nostres comportaments; les seues expectatives, les seues paraules o els seus silencis… la seua sola presència en un espai educatiu significa ja un desafiament per a nosaltres.

Sentir-nos desafiats/des pel grup d'educands i educandes amb els/les que treballem, és potser la primera actitud democràtica que podem posar en pràctica per a generar **condicions i disposicions d'aprenentatge**; per a, segons Freire: "crear les possibilitats" per a la producció o la construcció del coneixement: saber que no sabem absolutament tot sobre els continguts que s'han de tractar; saber que les persones del grup tenen també els seus sabers, els seus interrogants i les seues exigències; però –al mateix temps– saber que podem enfrontar este desafiament perquè ens hem preparat el millor possible: que tenim informacions,

criteris, ferramentes i procediments per a abordar amb creativitat i criticitat l'assumpte que s'ha de tractar. En síntesi, col·locar-nos en actitud dialògica d'"educadors/es – **aprenents"**.

A partir d'ací ja podem, llavors, desafiar el grup: amb preguntes, propostes metodològiques, materials de suport per a incorporar més elements d'informació i noves perspectives; qüestionant les seues afirmacions o negacions; generant debat sobre les seues percepcions; aportant nous continguts des del nostre domini del tema; contribuint a sintetitzar idees; conduint un procés de reflexió progressivament més complex o profund... incentivant la capacitat crítica, la recerca, la investigació i la construcció d'aprenentatges individuals i col·lectius dels quals també ens beneficiem. Així, cada desafiament que plantegem de la nostra part, generarà una nova resposta, que es convertirà, novament –en una espiral dialèctica– en un nou desafiament vers nosaltres, educadors i educadores, desafiadors i desafiadores; en definitiva: convertir-nos en "aprenents".

Constantment en les seues obres, Paulo Freire està fent referència a esta relació no-dicotòmica entre educador/a i educand/a, que va més enllà d'una visió de l'horitzontalitat i el diàleg que ha d'existir entre ambdós (i que ha portat a extrems com pensar que no hi ha diferència entre educador/a i educand, a la qual cosa Freire responia que si així fóra no es podrien reconéixer entre si). Freire va més enllà de les aparences, plantejant una unitat dialèctica entre ensenyar i aprendre, entre educador i aprenent que sintetitza en l'expressió: *"Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender"*i va encara més lluny interrelacionant els rols de subjectes actius que corresponen a ambdós en este procés:*"É preciso que... desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado"* [7]

Em pareix important aprofundir en estes frases fonamentals que podrien convertir-se en un "eslògan" fàcilment repetible però difícilment comprensible i aplicable en la seua radicalitat, amb la qual cosa faríem de Freire precisament el contrari del que ell ens proposava quan deia: "*no vull que em repetisquen; vull que em reinventen!"*. Per a això, em pareix important:

1. Assumir una mirada sobre qui ensenya i sobre qui aprén, com dos dimensions presents –en un procés permanent– tant en educadors/es com educands/es, entesos com a desafiadors i desafiadores en el camí de la construcció i producció de

coneixements.

2. Assumir esta visió com un repte a la recerca de coherència eticopolítica i pedagògica amb què procurem construir-nos com a sers humans que ens situem en un altre paradigma de la construcció de saber oposat al paradigma autoritari, vertical i

reproductivista dominant. La postura pedagògica que s'expressa en esta perspectiva del mutu desafiament, s'inspira en una profunda convicció eticopolítica que prenem també de Freire: que com a sers humans, som sers històrics i que la història no està ja determinada, sinó que és un "temps

de possibilitats” i que ens en podem convertir en subjectes transformadors, en constructors del futur que volem i no simplement en objectes de la història que altres han decidit. Per tant, la coherència que busquem posar en pràctica com a desafiadors-desafiats en

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

l’impuls de processos que generen condicions i disposicions d’aprenentatge, requereix un rigor metodològic, que mai pot ser una recepta, un esquema, un model o un conjunt de tècniques que s’apliquen, sinó que és una forma d’expressió d’un rigor ètic: “*Não*

podemos nos assumir como sujeitos de procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” [8]

3. Reprendre dialècticament el sentit al mateix temps directiu i democràtic amb

què Freire afirma amb la mateixa força la responsabilitat d'ensenyar com la responsabilitat d'aprendre:

"Jo estic absolutament convençut que no hi ha motiu perquè un professor tinga vergonya de ser professor, de ser

educador, i inventar altres noms, com als Estats Units i dir: *"sóc facilitador"*. Jo sóc un professor i no tinc per què amagar això. Ara, el que jo no vull, ni en la meua pràctica, ni en el meu cap, és ser un professor que es considere exclusivament educador de l'educand. El que jo vull, en la meua

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

pràctica, és que l'educand que treballe amb mi assumisca també el paper d'educador de mi. L'educand amb qui treballe és educand en un moment i educador en un altre. Jo sóc el seu educador i el seu educand, i en això no hi ha cap contradicció espantosa. Vull dir: és una ruptura amb

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

l’autoritarisme, el que jo predique i visc, i no sols predique...” [9]

4. Reconéixer que el procés de canvi de paradigma suposa, moltes vegades, tindre en compte el pes que exerceix la ideologia dominant en els actors dels processos educatius i que, per tant, per

a fer realitat esta nova perspectiva cal també generar “desafiaments” progressius que ens demostren la viabilitat d’una altra manera de fer les coses. En este sentit, hi ha una interessant resposta de Freire a una pregunta que li van fer a l’Índia sobre com enfrontar la situació en què els

educands estan passivament esperant que l'educador els ensenye i este vol fer quelcom diferent:

"En un cert moment, quan un educador invita els educands a adoptar un enfocament diferent, ells se senten insegurs.

Ells necessiten seguretat. En el moment en què l'educador diu: "Jo no he vingut ací a ensenyar-los sinó a aprendre amb vostés", els educands no estan preparats; se senten indefensos. Encara aquells amb una bona experiència política tenen eixe sentiment al

principi. Ells necessiten un PROFESSOR... el suggeriment que jo els done és que quan comencem a treballar amb un grup nou, si nos en adonem que estan esperant molt més la nostra paraula, és millor començar el cinquanta per cent com a educadors i el cinquanta per cent

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

com a educands, per a en el procés morir com a exclusius educadors i renàixer novament com a educadors-educands i invitar els educands a morir també com exclusius educands per a renàixer com a educands-educadors. En aquells seminaris en què jo dic "Encara que jo sóc

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-4/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

un professor, també sóc un estudiant" ells no han pogut entendre'm" [10]

Per tot això és important reconéixer-nos com "aprenents" permanents, perquè en la labor educativa, els que estem en permanent procés d'aprenentatge, tots els dies i a totes hores, som els educadors o les educadores, però moltes vegades no aconseguim reconéixer els esmentats aprenentatges, explicitar-los, reflexionar-los críticament i se'ns van oblidant en el camí perquè caiem en l'activisme i perdem la possibilitat de parar un moment per a recopilar, per a arreplegar i per a reflexionar sobre totes eixes ensenyances, les quals, per tant, moltes vegades es perden no sols per a nosaltres mateixos, sinó que tampoc podem compartir-les amb altres persones.

Tornant directament al llibre de Freire que ens convoca, reprenem esta exigència: *"Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática"* [11] com un moment fonamental del procés de formació permanent d'educadors i d'educadores.

En el *V Col·loqui Internacional Paulo Freire* realitzat l'any 2006 a Recife, la Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas va presentar un excel·lent treball que arreplega de forma molt clara les aportacions de Freire des d'una perspectiva de l'"inèdit-viable" a les relacions entre ensenyar-aprendre i investigar com a factors que contribueixen a enfortir el potencial emancipatori dels processos educatius.[12] En este treball ella assenyala la importància que Freire dóna al registre i reflexió de les nostres experiències:

“Freire propõe que criemos o hábito de registrar a prática e a reflexão sobre a prática a partir do que ele mesmo vivenciou na sua relação com a escrita, expressão de seu compromisso com a teorização a partir das experiências cotidianas. A leitura de sua obra permite perceber as relações exercidas entre a experiência da reflexão a partir da prática e o ato de registrar esta reflexão – de modo sistemático e sistematizado – enquanto importante contribuição para o desenvolvimento da cultura da pesquisa associada à prática educativa.

De modo especial, na obra Pedagogia da Esperança, Paulo Freire relata o processo de reflexão e escrita que deu origem à obra Pedagogia do Oprimido. Revela com detalhes o modo como escreveu, em quinze dias, os três primeiros capítulos (...) segundo ele, escrever sobre o vivido é uma forma de organizar as aprendizagens gestadas na prática e na reflexão crítica e sistemática sobre ela”.

Per això, encara que Paulo Freire mai va utilitzar el terme “sistematització d’experiències” nosaltres reconeixem que el nucli motor de les propostes que a Amèrica Llatina s’han anat treballant entorn d’esta conceptualització, està inspirat en els desafiaments i exigències d’aprendre de la pràctica que Freire ens va deixar plantejats. [13]

La paraula *sistematització*, utilitzada en diverses disciplines, es refereix principalment a classificar, ordenar o catalogar *dades i informacions*, a “posar-los en sistema”. És la noció més comuna i difosa d’este terme. No obstant això en el camp de l’educació popular i de treball en processos socials, ho utilitzem en un sentit més ampli, referit no sols a dades o informacions que s’arrepleguen i s’ordenen, sinó a **obtindre aprenentatges crítics de les nostres experiències.** Per això, no diem només “sistematització”, sinó “sistematització d’experiències”. [14]

Perquè entenem que les experiències són processos històrics i socials dinàmics: estan en permanent canvi i moviment. Les experiències són processos complexos: intervenen una sèrie de factors objectius i subjectius que estan en interrelació: condicions del context, accions dels distints actors i les reaccions que es generen, les percepcions, interpretacions, intuïcions i emocions de les persones que hi intervenen, les seues diferents relacions, etc.

Les experiències són processos vitals i únics: expressen una enorme riquesa acumulada d’elements i, per tant, són inèdits i irrepetibles. Per tot l’anterior, és que

és tan apassionant, com exigent, la tasca de buscar comprendre-les, extraure les seues ensenyances i comunicar-les. Busquem apropiar-nos críticament de les experiències viscudes i en donem compte, compartint amb altres persones el que aprén. Açò implica registrar els esdeveniments i posteriorment ordenar i reconstruir el procés viscut, per a poder realitzar una interpretació crítica d'eixe procés, extraure'n aprenentatges i compartir-los.

Algunes característiques de la sistematització d'experiències són que:

- Produeix coneixements des de l'experiència, però que apunten a transcendir-la.
- Recupera allò que ha succeït, reconstruint-ho històricament, però per a interpretar-ho i obtindre aprenentatges.
- Valora els sabers de les persones que són subjectes de les experiències.
- Identifica els principals canvis que s'han donat al llarg del procés i per què s'han donat.
- Produeix coneixements i aprenentatges significatius des de la particularitat de les experiències, apropiant-se del seu sentit.
- Construeix una mirada crítica sobre allò que s'ha viscut, permetent orientar les experiències en el futur amb una perspectiva transformadora.
- Es complementa amb l'avaluació, que normalment es concentra a mesurar i valorar els resultats, aportant una interpretació crítica del *procés* que va possibilitar els esmentats resultats.
- Es complementa amb la investigació, la qual està oberta al coneixements de molt diverses realitats i aspectes, aportant coneixement vinculats a les pròpies experiències particulars.
- No es redueix a narrar esdeveniments, descriure processos, escriure una memòria, classificar tipus d'experiències, ordenar les dades. Tot això és només una base per a realitzar una interpretació crítica.
- Els principals protagonistes de la sistematització han de ser els que són protagonistes de les experiències, encara que per a realitzar-la puguen requerir suport o assessoria d'altres persones.

En els últims anys he tingut el privilegi de treballar esta proposta amb diversos grups i organitzacions d'educadors i d'educadores d'Amèrica Llatina, tant en l'àmbit formal com no formal. Cada vegada s'ha anat ampliant i enriquint el camp de possibilitats metodològiques que la sistematització d'experiències té com a factor de la nostra pròpia formació, des de les nostres pràctiques i en funció de problematitzar-les i enriquir-les amb noves perspectives. [15]

No obstant això, la base eticopolítica i pedagògica que la sustenta és la mateixa a què ens referim des del començament d'este article: la convicció que les nostres pràctiques i, en particular, les nostres experiències directes, com a educadors o educadores, són una font riquíssima d'aprenentatges i són part d'una pràctica social i històrica des d'on podem produir coneixements que ens permeten la seua transformació, en la mesura que podem construir les condicions i les disposicions perquè els esmentats aprenentatges es produïsquen.

Espere que estes reflexions ajuden a incentivar una freireana "curiositat epistemològica" per assumir en les nostres pràctiques un rol desafiador i una constant sistematització de les nostres experiències educatives, convençuts que "l'acte d'ensenyar és un moment fonamental del fet d'aprendre", ja que "no hi ha docència sense discència".

Notes

[1] Un capítol del llibre *Pedagogía da autonomía- Saberes Necessarios à prática Educativa,* Paz e Terra, SP, 1997. João Francisco de Souza, entranyable amic i company, educador popular, investigador i catedràtic de la Universitat Federal de Pernambuco a Recife, amic i "reinventor" de Paulo Freire, que morí el 27 de març del 2008. Va ser ell qui em va incentivar a rellegir este xicotet però fonamental text de Freire i em va portar a repensar la meua pràctica i les meues idees des de les seues conviccions, inspiracions i actituds profundament humanes. Ell, de la mateixa manera que Carlos Núñez, que morí un mes després, acompanya permanentment el meu quefer i les meues recerques.

[2] Educador Popular i sociòleg. Director del Centre d'Estudis i Publicacions Alforja, Costa Rica. Coordinador del Programa Llatinoamericà de Sistematització d'Experiències del CEAAL www.alforja.or.cr oscar.jara@alforja.or.cr

[3] En el sentit d'"arrel", fonament, aliment i sosteniment de la seua proposta.

[4] Ja en el cap. 1 del llibre mencionat, Freire mateix utilitza l'exemple de la cuina com a procés de construcció de sabers des de la pràctica i de construcció, així

mateix, del subjecte que cuina: “o ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendêlo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente.A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro” (Pàgs. 22.23)

[5] Ob. Cit. Pàg. 29

[6] Ja fa alguns anys el mateix Freire havia assenyalat la seua crítica a la idea del “facilitador” tan comunament usada a Amèrica del Nord. Veieu: **Torres, Rosa María:** *Educació Popular: una trobada amb Paulo Freire,* Tarea, Llima, 1988. Pàg.88.

[7] Freire, 1996, ob. cit. Pàg. 25.

[8] Ob. Cit, pàg. 19.

[9] **Freire, Paulo i S. Guimarâes**: *Sobre Educação (Diàlegs) Vol 1.* Paz e Terra, Rio de Janeiro, 3a. Ed. 1984 Pàgs. 118-119, citat per **Torres, Rosa María:** *Educació Popular, una trobada amb Paulo Freire,* Tarea, Llima, 1988, pàg.88

[10] “To know and to be: a dialogue with Paulo Freire”, entrevista realitzada a l’Índia, 1979, en *Indian of Youth Affairs, núm. 2,* Nova Delhi, juny de 1979, Pàgs.1-4. Citat per **Torres, Rosa María**, Ob. Cit: pàg. 107.

[11] Ob. Cit. Pàg. 42.

[12] El treball es titula: **“Pedagogia do inédito-viável: contribuições de paulo freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar”**. Biblioteca virtual del Centre Paulo Freire- Estudos e Perquisas, Universitat Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

[13] Veieu, respecte d'això la creixent biblioteca virtual que s'està arreplegant sobre este tema per part del Programa Llatinoamericà de Suport a la Sistematització d'Experiències del CEAAL (Consell d'Educació d'Adults d'Amèrica Llatina):www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html

[14] Prenem ací com a referència elements que hem plantejat en altres textos sobre el tema, en particular: "Per a Sistematitzar Experiències", Ed. Alforja, 1998; Edició actualitzada en portugués: Ministeri de Medi Ambient, PPG7, Programa de Monitoramento e Avaliação, Brasília, 2006.

[15] Des de l'any 2006 a Cuba, per exemple, s'ha constituït una mestria en Ciències de l'Educació dirigida al personal docent de tota l'illa, que té com un dels seus propòsits incentivar la sistematització de les experiències com a factor essencial en la seua formació i com a font de renovació i recreació dels projectes educatius en el terreny.

Traducció: Ximo Martinez

Una storia di ordinaria valutazione

Nell'**autoriforma della scuola**, fin dagli inizi, molto si è lavorato sulla valutazione. Oggi in Italia la questione torna a essere di estrema attualità, in quanto la Legge Gelmini, voluta dal governo Berlusconi, ripristina i voti numerici, aboliti da decenni, in tutta la scuola di base: elementari e medie.

Il ritorno al voto è illusorio. Non garantisce "serietà", non risolve i problemi di apprendimento. Impoverisce invece le possibilità di pratiche valutative sensate. Se è vero che chi fa scuola seriamente sa che classificazioni e classifiche non aiutano esseri umani ad andare avanti in una acquisizione personale del sapere, è pur vero che una cultura della valutazione orientata diversamente è ancora da elaborare.

A partire dalle nostre esperienze, dal racconto di come ci siamo regolati/e nei casi in cui siamo riusciti/e a ottenere risultati, possiamo cominciare a costruire dal basso la cultura della valutazione di cui abbiamo bisogno.

di Vita Cosentino

Tutto capita nella "normalità" del fare scuola. Tutto ci attraversa. Nel bene e nel male, nel vecchio e nel nuovo, si tratta sempre di noi. Per questo racconto una storia che può sembrare minimalista, come la correzione di un compito in classe.

Ore 8,30 di un mercoledì di novembre. Una prima media: ragazzine e ragazzini di 11 anni. Entro con un pacco di fotocopie, che distribuisco. Su ognuna è riportata la poesia "Rio Bo" di Aldo Palazzeschi e una nota biografica dell'autore. Abbiamo lavorato un mese sul testo poetico e, come verifica, chiedo di fare un commento della poesia a cui aggiungere qualche notizia sull'autore. Si mettono subito a lavorare alacremente con vocabolario e foglietti vari.

Rio Bo

Tre casettine
dai tetti aguzzi,
un verde praticello,
un esiguo ruscello: Rio Bo,
un vigile cipresso.

Microscopico paese, è vero,

paese da nulla, ma però
C’è sempre di sopra una stella
che a un dipresso
occhieggia colla punta del cipresso
di Rio Bo.

Una stella innamorata?
Chi sa
se nemmeno ce l’ha
una grande città

Quel giorno tornai a casa con il mio pacco di compiti piena di curiosità, morivo dalla voglia di leggerli subito, avevano lavorato così concentrati/e e in silenzio. Non sapevo che mi attendeva una sorpresa, un lungo attraversamento di fasi interiori, la ricerca di una via d’uscita, insomma una vera prova, anche per me, l’insegnante. Seduta alla scrivania leggevo quei fogli, decifravo quelle calligrafie incerte, sempre più sgomenta pensavo che non avevano capito niente. Ma proprio niente! Di impulso afferrai la matita rossa e blu, (se ne trovano ancora) con l’intenzione di scrivere su più della metà dei compiti “interpretazione errata, gravemente insufficiente”. Non era forse questo il mio dovere di insegnante? Un compito in classe ha la sua importanza, anche nei confronti dei genitori.

Stavo attraversando la prima fase che poi ho chiamato “L’imperatrice”. L’insegnante –imperatrice unica e indiscussa proprietaria del sapere – conosce il testo, conosce anche l’apparato critico sul testo, è depositaria dell’interpretazione e tutto quello che si discosta dall’interpretazione “giusta” è errato, quindi va cancellato e non se ne tiene conto. La fase dell’imperatrice è quella che viene naturale per la concezione dell’insegnamento da cui proveniamo, inteso come trasmissione di nozioni dalla cattedra verso i banchi. La fase dell’imperatrice corrisponde all’essenza della valutazione classificatoria, che procede esattamente nel modo che ho descritto. Nel caso specifico però questa fase durò pochissimo, perché anche le più brave e i più bravi della classe, erano finiti nel mucchio del “gravemente insufficiente”. Ripensavo alle loro facce assorte, al sorriso che mi rivolgevano mentre mettevano il loro lavoro nelle mie mani… e io? Potevo non tener conto di tutto questo? No, non potevo correggere il compito come l’imperatrice.

Cominciò così la seconda fase, per me tormentatissima, che ho chiamato “Le concessioni dell’imperatrice”. I testi rimanevano totalmente errati, ai miei occhi apparivano irrimediabili, niente poteva migliorarli, però l’imperatrice si piegava a

prendere in considerazione quanto potesse concedere. Mi applicai allora a usare bilancini più convenienti, dilatando all'infinito la scala valutativa.

Questa fase, di solito, finisce con quei capolavori enigmatici, tipo "sufficiente meno meno meno meno", "quasi mediocre", "molto scarso" (che poi non si sa mai se "scarso" è sotto all'insufficiente oppure se è intermedio). Procede ugualmente con i voti, tipo 6 – – – -; 4++; ecc. Anche la fase delle concessioni dell'imperatrice si rivelava un disastro. Passarono dieci giorni, i compiti restavano ammonticchiati sulla scrivania. Ogni tanto li guardavo, ma non sapevo più come correggerli. Quel modello di valutazione classificatoria che permaneva nella mia testa, mi bloccava. Sapevo che non potevo usarlo, avrei combinato guasti profondi, pure non era facile uscirne: avevo bisogno di un criterio, di una misura condivisibile. Cosa fare di fronte a interpretazioni totalmente divergenti dal testo? In più all'inizio della prima media, con tre anni da passare insieme, nel loro primo avvicinamento a un testo poetico? Altre domande mi tormentavano. Provenivano dalla mia stessa vita, dal ricordo di quello che avevo desiderato per me, che avevo ostinatamente cercato per me. Potevo pretendere l'"interpretazione giusta" proprio io che avevo passato metà della vita a cercare di dare un'interpretazione libera ai testi, a cercare per me un pensiero libero? Ricordavo come alla loro età venissi indotta a compiacere la professoressa o il professore, e non a esprimere me stessa; come mi fosse chiesto di adattarmi a un linguaggio, a un mondo che non mi prevedeva.

Fatica tremenda, che non riusciva mai, perché qualcosa dentro di me resisteva tenacemente. Potevo forse dimenticare la mia storia collettiva di donne nel femminismo, alla ricerca di una parola mia, che rimanesse vicina alla mia esperienza, fuori dalla trappola delle analisi totalizzanti? E cancellare anche la mia ricerca presente, per cui considero il lavoro intellettuale come dire qualcosa, scambiandola con altri, produrre un mezzo pensiero, senza più la pretesa di spiegare l'intera realtà?

Tutto questo aveva sì la forza di trattenermi e escludere sia la fase dell'imperatrice che quella delle concessioni dell'imperatrice, ma ancora non mi apriva strade. Quei compiti andavano pur corretti. Non volevo cavarmela con una scorciatoia tipo "sei politico", cioè una sufficienza uguale per tutti. Si aspettavano da me un giudizio, qualcosa che li aiutasse ad andare avanti. Qual era il problema che sbarrava la strada? A loro? A me? I compiti rimanevano sulla scrivania e erano diventati un'ossessione. Continuavo a chiedere a chiunque consigli su come comportarmi e una sera a cena l'idea arrivò. Un'amica mi disse: "Nella poesia, se esiste la licenza poetica, può esserci anche la licenza di interpretazione. Accetta tutto.". Mi sembrò

un ottimo consiglio, perché rimanere attaccata alla “giusta interpretazione” mi aveva portato in un vicolo cieco.

Ritrovai il coraggio di prendere in mano quei compiti e questa volta mi misi a leggerli con uno sguardo più libero, secondo il nuovo punto di vista per cui avrei accettato qualsiasi interpretazione, in nome della libertà di interpretazione.

Entrai così nella terza fase, che ho chiamato “L’altro è un soggetto”. Non guardando più i compiti dal punto di vista “del giusto e dello sbagliato”, vennero fuori cose molto interessanti: i testi finalmente incominciarono a parlarmi. In controluce emergevano profili di preadolescenti con tutto ciò che appassionava la loro vita presente. Capii finalmente il problema: avevano letto e apprezzato la poesia di Palazzeschi, filtrandola completamente attraverso la loro soggettività, senza riuscire a porre nessuna distanza fra sé e l’autore. Ero felice come può esserlo chi fa una grande scoperta. “La distanza” era un punto preciso su cui avremmo potuto lavorare nei giorni, nei mesi successivi, per trasformare il loro approccio a un testo poetico. Quelle loro frasi, che in un primo momento per me erano solo errori di interpretazione da sottolineare con la matita blu, in realtà, in questo ritorno di intelligenza, erano diventate un’esuberante, fin troppo esuberante, espressione di sé. E in questo modo assumevano senso compiuto. Riporto qualche esempio.

L. è una ragazzina (che ho soprannominato “l’ecologa”) e scrive: “Questa poesia può avere molte interpretazioni: potrebbe essere un bosco, una città caotica a notte fonda, un piccolo paesino in cima alla montagna, ma – secondo me- è un bosco, per il semplice fatto che c’è un piccolo ruscello, un praticello verde e un vigile cipresso, cioè un cipresso che vigila, che sta attento a cosa succede nel bosco. Penso che sia un bosco perché – come è scritto negli ultimi quattro versi- una stella innamorata una grande città non ce l’ha, ma ce l’ha un bosco di notte. Questa poesia vuole comunicare di tenerci stretto il bosco perché è un luogo prezioso di serenità e tranquillità”.

S. è una ragazzina (che ho soprannominato “la cittadina”) e scrive: “Questa poesia parla di una città dove esistono tre case piccole dai tetti aguzzi, un prato verde e un piccolo ruscello. Rio Bo è un cipresso. Anche se è una piccolissima città, nel cielo c’è sempre una stella vicina che manda occhiate d’amore alla punta del cipresso. Che sia innamorata? Ma tutti si chiedono se nemmeno lei ha una grande città”.

D. è un ragazzo (che ho soprannominato “l’innamorato”) e scrive: “Secondo me, l’autore vuole, con questa poesia, rappresentare un piccolo paese con tre case dai

tetti aguzzi, un praticello, un esiguo ruscello, un cipresso a cui una stella occhieggia. Perciò Rio Bo pensa che si sia innamorata di lui e allora si chiede se non abbia una casa la stella. La stella e il cipresso potrebbero essere paragonati a due persone".

Più o meno i loro lavori procedevano in questo modo: dicevano molto di chi li aveva scritti e quasi niente dell'intento dell'autore. Ho potuto cominciare a correggere il compito quando ho accettato di confrontarmi con la loro soggettività, cioè con quello che avevano trovato, visto, sentito, apprezzato nella poesia. A pensarci bene, c'è qualcosa che a me piace nel rapporto con le nuove generazioni. A differenza di me alla loro età, non cercano di nascondersi, di mimetizzarsi nelle parole altrui. Sono orientati a esserci nel discorso, anche in maniera eccessiva come in questo caso, oppure a starne fuori.

Il senso della scuola è cambiato. Oggi è diventata centrale la soggettività: di chi insegna, di chi impara. La soggettività non sopporta metodi standardizzati di valutazione. É una per una. É un essere umano in carne ed ossa che sta percorrendo una strada di conoscenza che è anche una strada per precisare il senso di sé, per conquistare l'umanità e elementi di civiltà condivisa. É un ragazzo o una ragazza che vuole indicazioni, consigli, confronti, insomma vuole un giudizio che aiuti a pensare con la propria testa, a tentare letture del mondo in relazione con altri/e.

Io stessa, per arrivare alla fase "L'altro è un soggetto", ho avuto bisogno che qualcuna mi dicesse: "Vai avanti!", "Fai pure!". Nell'Autoriforma della scuola da tempo pensiamo che l'unico vero cambiamento può partire da noi, ma che autorizzarsi a ridurre il peso e gli ambiti della valutazione classificatoria, per intraprendere una direzione radicalmente diversa, ma necessaria, nell'insegnamento e nella valutazione, non può essere un processo solitario. Solo se si condivide in relazioni forti, di fiducia e di stima, solo se si fa circolare pensiero e racconto di esperienze, ci si autorizza a praticare strade radicalmente nuove.

Forse a questo punto a chi legge è rimasta la curiosità di sapere come ho corretto quei compiti. In effetti di volta in volta c'è una soluzione da trovare. In quel caso sui loro fogli ho scritto un commento al loro commento: accettavo la loro interpretazione, ma la riferivo a loro stessi/e, e ponevo quella distanza che non erano riusciti/e a trovare. Quando ho restituito i compiti – e non c'è stato bisogno di valutarli gravemente insufficienti, perché nella valutazione è entrato anche quello che avevano sentito risuonare in loro della poesia -, insieme abbiamo cercato frasi,

giri di frasi che tenessero conto di entrambe le soggettività: di sé e dell’autore.

Quella classe mi è rimasta nel cuore. Da quei primi incerti passi, nel corso dei tre anni di scuola media spiccò il volo a ali spiegate. Sì, insegnare si può.

Una historia de evaluación ordinaria

En la **autoreforma de la escuela**, desde el principio, se ha trabajado mucho en la evaluación. Hoy en Italia la cuestión vuelve a ser de extrema actualidad, ya que la Ley Gelmini, promovida por el gobierno Berlusconi, restablece las notas numéricas, abolidas hace decenios, en toda la escuela de base: elemental y media.

La vuelta a las notas es ilusoria. No garantiza “seriedad”, no resuelve los problemas de aprendizaje. Empobrece en cambio la posibilidad de prácticas de evaluación sensatas. Si es cierto que quien trabaja en la escuela con seriedad sabe que las calificaciones no ayudan a los seres humanos a avanzar en la adquisición personal del saber, también es verdad que una cultura de la evaluación orientada de modo distinto está aún por elaborar.

A partir de nuestras experiencias, de la narración de cómo nos regulamos cuando buscamos resultados, podemos comenzar a construir desde la base la cultura de la evaluación de la cual tenemos necesidad.

Por Vita Cosentino

Todo se entiende en la “normalidad” de la escuela. Todo nos atraviesa. En lo bueno y en lo malo, en lo viejo y en lo nuevo, se trata siempre de nosotros. Por ello cuento una historia que puede parecer minimalista, como la corrección de un ejercicio de clase.

8,30 horas de un miércoles de noviembre. Un primero medio: chicas y chicos de 11 años. Entro con un taco de fotocopias, que distribuyo. Sobre cada una se encuentra la poesía “Rio Bo” de Aldo Palazzeschi y una nota biográfica del autor. Hemos trabajado durante un mes el texto poético y, como verificación, pido que hagan un comentario de la poesía a la cual añadir alguna referencia al autor. Se ponen en seguida a trabajar alegremente con el vocabulario y las hojitas.

Rio Bo

Tre casettine
dai tetti aguzzi,
un verde praticello,
un esiguo ruscello: Rio Bo,
un vigile cipresso.

Microscopico paese, è vero,
paese da nulla, ma però
C'è sempre di sopra una stella
che a un dipresso
occhieggia colla punta del cipresso
di Rio Bo.

Una stella innamorata?
Chi sa
se nemmeno ce l'ha
una grande città

Tres casitas
de techos puntiagudos
un verde pradito
un exiguo arroyo: Rio Bo,
un ciprés vigilante.

Microscópico pueblo, es verdad,
pueblo de nada, pero sin embargo
hay siempre arriba una estrella
que muy de cerca
mira a la punta del ciprés
de Rio Bo.

¿Una estrella enamorada?
Quien sabe
si ni siquiera hay
una gran ciudad.

Aquel día volví a casa con mi montón de ejercicios llena de curiosidad, moría de ganas de leerlos en seguida, habían trabajado muy concentrados y en silencio. No sabía que me esperaba una sorpresa, una larga travesía por fases anteriores, la búsqueda de una salida, en suma, una verdadera prueba también para mí, la enseñante. Sentada en la mesa leía esas hojas, descifraba las inciertas caligrafías, cada vez más preocupada pensaba que no habían comprendido nada. ¡Pero nada de nada! Con un impulso aferré el lápiz rojo y azul (aún se encuentran) con la intención de escribir en más de la mitad de los ejercicios "interpretación equivocada, gravemente insuficiente". ¿No era acaso este mi deber de enseñante?

Un ejercicio de clase tiene su importancia, también de cara a los padres.

Estaba atravesando la primera fase que después he llamado “la emperatriz”. La enseñante-emperatriz única e indiscutible propietaria del saber –conoce el texto, conoce también el aparato crítico del texto, es la depositaria de la interpretación y todo lo que difiere de la interpretación “justa” está equivocado, por lo que se borra y no se tiene en cuenta. La fase de la emperatriz es la que parece natural en la concepción de la enseñanza de la cual venimos, entendida como transmisión de nociones desde la cátedra a las bancas. La fase de la emperatriz corresponde a la esencia “de la evaluación clasificatoria”, que procede exactamente de la forma que he descrito. En el caso específico sin embargo esta fase duró poquísimo, porque también los y las mejores de la clase, habían terminado en el montón de “gravemente insuficiente”. Pensaba en sus caras absortas, en la sonrisa que tenían mientras ponían su trabajo en mis manos… ¿y yo? ¿Podía dejar de tener en cuenta todo eso? No, no podía corregir el ejercicio como la emperatriz. Comenzó así la segunda fase, para mí dolorosísima, que he llamado “las concesiones de la emperatriz”. Los textos seguían estando completamente equivocados, a mis ojos parecían irremediables, nada podía mejorarlos, pero la emperatriz se plegaba a tener en consideración cuánto podía conceder. Me puse entonces a usar correcciones más convenientes, dilatando al infinito la escala evaluativa.

Esta fase, normalmente, finaliza con unas obras maestras enigmáticas, tipo “suficiente menos menos menos”, “casi mediocre”, “muy escaso” (que después nunca se sabe si “escaso” está bajo el insuficiente o si es intermedio). Ocurre lo mismo con las notas, tipo 6—-, 4++, etc. También la fase de las concesiones de la emperatriz se revelaba un desastre. Pasaron diez días, los ejercicios continuaban amontonados sobre el escritorio. De vez en cuando los miraba, pero ya no sabía cómo corregirlos. Aquel modelo de evaluación clasificatoria que permanecía en mi cabeza, me bloqueaba. Sabía que no podía usarlo, los habría echado a perder, pero no era fácil salir de ahí: necesitaba un criterio, una medida. ¿Qué hacer delante de interpretaciones totalmente divergentes del texto? ¿Además al comienzo del primer medio, con tres años que pasar juntos, en su primer acercamiento a un texto poético? Otras preguntas me atormentaban. Provenían de mi propia vida, del recuerdo de lo que yo había querido para mí, que había buscado obstinadamente para mí. ¿Podía pretender “la interpretación justa” cuando yo había pasado la mitad de la vida intentando dar una interpretación libre a los textos, buscando mi libre pensamiento? Recordaba cómo a su edad había sido inducida a complacer a la profesora o al profesor, y no a expresarme yo misma; como si me hubiesen pedido

que me adaptara a un lenguaje, a un mundo que no me preveía. Una fatiga inmensa, y nunca lo conseguía, porque algo dentro de mí se resistía tenazmente. ¿Podía acaso olvidar mi historia colectiva con mujeres en el feminismo, en la búsqueda de una palabra mía, que permaneciese cercana a mi experiencia, fuera de las trampas de los análisis totalizantes? ¿Y borrar también mi investigación actual, por la que considero el trabajo intelectual como el decir algo, intercambiándolo con otros, producir un pensamiento, ya sin la pretensión de explicar toda la realidad?

Todo esto tenía la fuerza de hacerme atravesar y excluir tanto la fase de la emperatriz como la de las concesiones de la emperatriz, pero aún no me abría el camino. Aquellos ejercicios estaban aún por corregir. No quería apañármelas con un atajo tipo “sé político”, esto es, un suficiente igual para todos. ¿Cuál era el problema que bloqueaba el camino? ¿a ellos? ¿a mí? Los ejercicios permanecían sobre el escritorio y se habían convertido en una obsesión. Continuaba pidiendo consejos sobre qué hacer y una tarde en la cena llegó la idea. Una amiga me dijo: “en la poesía, si existe la licencia poética, también puede haber la licencia de interpretación. Acepta todo”. Me pareció un consejo estupendo, porque continuar pegada a la “interpretación justa” me había llevado a un callejón sin salida. Encontré el coraje de coger aquellos ejercicios y esta vez me puse a leerlos con una mirada más libre, según el nuevo punto de vista por el que habría aceptado cualquier interpretación, en nombre de la libertad de interpretación.

Entré así en la segunda fase, que he llamado “el otro es un sujeto”. No mirando más los ejercicios desde el punto de vista de “lo acertado y lo equivocado”, aparecieron cosas mucho más interesantes: los textos por fin comenzaron a hablarme. A contraluz emergían perfiles de preadolescentes con todo lo que les apasionaba en la vida presente. Comprendí finalmente el problema: habían leído y apreciado la poesía de Palazzeschi, filtrándola completamente a través de su subjetividad, sin conseguir poner ninguna distancia entre ellos y el autor. Era feliz como puede serlo quien hace un gran descubrimiento. “La distancia” era un punto preciso sobre el que podríamos trabajar en los días, los meses sucesivos, para transformar su aproximación a un texto poético. Aquellas frases suyas, que en un primer momento eran para mí solo errores de interpretación que subrayar con el lápiz azul, en realidad, en este retorno a la inteligencia, se habían convertido en una exuberante, hasta demasiado exuberante, expresión del sí mismo. Y de este modo asumían el sentido acabado. Pongo algún ejemplo.

L. es una muchachita (que he llamado “la ecológica”) y escribe: “Esta poesía puede

tener muchas interpretaciones: podría ser un bosque, una ciudad caótica de noche, un pequeño pueblecito en la cima de una montaña, pero –según yo- es un bosque, por el simple hecho de que hay un pequeño arroyo, un pradito verde y un ciprés vigilante, o sea, un ciprés que vigila, que está atento a lo que sucede en el bosque. Creo que es un bosque porque –como está escrito en los últimos cuatro versos- una estrella enamorada no la hay en una gran ciudad, pero sí en un bosque de noche. Esta poesía quiere comunicar que estemos cerca del bosque porque es un lugar precioso de serenidad y tranquilidad".

S. es una chica (que he llamado "la ciudadana") y escribe: "Esta poesía habla de una ciudad donde hay tres pequeñas casas de techos angulosos, un prado verde y un pequeño arroyo. Rio Bo es un ciprés. También hay una ciudad diminuta, en el cielo hay siempre una estrella cerca que lanza miradas de amor a la punta del ciprés. ¿Está enamorada? Pero todos se preguntan si ni siquiera ella tiene una gran ciudad".

D. es un chico (que he llamado "el enamorado") y escribe: "Según yo, el autor quiere, con esta poesía, representar un pequeño pueblo con tres casas de techos angulosos, un pradito, un exiguo arroyo, un ciprés al cual mira una estrella. Por eso Rio Bo piensa que se ha enamorado de él y entonces se pregunta si la estrella no tendría una casa. La estrella y el ciprés podrían ser comparados con dos personas".

Más o menos sus trabajos eran de este modo: decían mucho de lo que allí había escrito y casi nada de la intención del autor. He podido comenzar a corregir el ejercicio cuando he aceptado confrontarme con su subjetividad, esto es, con aquello que habían encontrado, visto, sentido, apreciado en la poesía. Pensándolo bien, hay algo que a mí me gusta en la relación con las nuevas generaciones. A diferencia de mí a su edad, no intentan esconderse, mimetizarse en las palabras de otros. Están orientados a estar en el discurso, también de forma excesiva como en este caso, o bien a quedarse fuera. El sentido de la escuela ha cambiado. Hoy se ha hecho central la subjetividad: de quien enseña, de quien aprende. La subjetividad no soporta métodos estandarizados de evaluación. Es una para una. Es un ser humano de carne y hueso que está recorriendo un camino de conocimiento que es también un camino para precisar el sentido de sí, para conquistar la humanidad y los elementos de la civilización compartida. Es un chico o una chica que quiere indicaciones, consejos, comparaciones, en suma quiere un juicio que le ayude a pensar con su propia cabeza, a probar lecturas del mundo con los otros/as.

Yo misma, para llegar a la fase "el otro es un sujeto" he necesitado que alguien me

dijera: “adelante”, “hazlo”. En la *Autoreforma de la escuela* pensamos desde hace tiempo que el único cambio verdadero puede partir de nosotros, pero que reducir el peso y los ámbitos de la evaluación clasificatoria, para tomar una dirección radicalmente distinta, pero necesaria, en la enseñanza y en la evaluación, no puede ser un proceso solitario. Solo si se comparte en relaciones fuertes, de confianza y de estima, solo si se hace circular el pensamiento y la narración de experiencias, se nos autoriza a probar caminos radicalmente nuevos.

Quizás en este punto a quien lee le ha quedado la curiosidad de saber cómo he corregido aquellos ejercicios. En efecto de vez en cuando hay una solución que encontrar. En ese caso sobre sus folios he escrito un comentario a su comentario: aceptaba su interpretación, pero la refería a ellos mismos, y ponía aquella distancia que ellos no habían conseguido encontrar. Cuando he devuelto los ejercicios –y no ha sido necesario evaluarlos gravemente insuficientes, porque en la evaluación ha entrado también aquello que habían oído resonar en ellos de la poesía- juntos encontramos frases, giros de frases que tuvieran en cuenta ambas subjetividades: de sí y del autor.

Esta clase se me ha quedado en el corazón. Desde aquellos primeros pasos inciertos, en el curso de tres años de escuela media levantó el vuelo. Sí, enseñar se puede.

Una història d'avaluació ordinària

En l'autoreforma **de l'escola**, des del principi, s'ha treballat molt en l'avaluació. Hui a Itàlia la qüestió torna a ser d'extrema actualitat, ja que la Llei Gelmini, promoguda pel govern Berlusconi, restableix les notes numèriques, abolides fa decennis, en tota l'escola de base: elemental i mitjana.

La tornada a les notes és il·lusòria. No garanteix "serietat", no resol els problemes d'aprenentatge. Empobreix en canvi la possibilitat de pràctiques d'avaluació sensates. Si és cert que qui treballa en l'escola amb serietat sap que les qualificacions no ajuden els sers humans a avançar en l'adquisició personal del saber, també és veritat que una cultura de l'avaluació orientada de manera distinta està encara per elaborar.

A partir de les nostres experiències, de la narració de com ens regulem quan busquem resultats, podem començar a construir des de la base la cultura de l'avaluació de la qual tenim necessitat.

Per Vita Cosentino

Tot s'entén en la "normalitat" de l'escola. Tot ens travessa. En el bo i en el pitjor, en el vell i en la novetat, es tracta sempre de nosaltres. Per això conte una història que pot paréixer minimalista, com la correcció d'un exercici de classe.

8.30 hores d'un dimecres de novembre. Un primer mitjà: xiques i xics d'11 anys. Entre amb un patracol de fotocòpies, que distribuesc. Sobre cada una es troba la poesia "Rio Bo" d'Aldo Palazzeschi i una nota biogràfica de l'autor. Hem treballat durant un mes el text poètic i, com a verificació, demane que facen un comentari de la poesia a la qual cal afegir alguna referència a l'autor. Es posen de seguida a treballar alegrement amb el vocabulari i el full.

Rio Bo

Tre casettine
dai tetti aguzzi,
un verde praticello,
un esiguo ruscello: Rio Bo,
un vigile cipresso.

Microscopico paese, è vero,
paese da nulla, ma però
C'è sempre di sopra una stella
che a un dipresso
occhieggia colla punta del cipresso
di Rio Bo.

Una stella innamorata?
Chi sa
se nemmeno ce l'ha
una grande città

Tres casetes
de sostres punxeguts
un verd pradet
un exigu rierol: Rio Bo,
un xiprer vigilant.

Microscòpic poble, és veritat,
poble de res, però no obstant això
hi ha sempre dalt una estrella
que molt de prop
mira a la punta del xiprer
de Rio Bo.

Una estrella enamorada?
Qui sap
si ni tan sols hi ha
una gran ciutat.

Aquell dia vaig tornar a casa amb el meu muntó d'exercicis plena de curiositat, moria de ganes de llegir-los de seguida, havien treballat molt concentrats i en silenci. No sabia que m'esperava una sorpresa, una llarga travessia per fases anteriors, la recerca d'una eixida, en suma, una verdadera prova també per a mi, l'educadora. Assentada en la taula llegia eixos fulls, desxifrava les incertes cal·ligrafies, cada vegada més preocupada pensava que no havien comprés res. Però res de res! Amb un impuls vaig aferrar el llapis roig i blau (encara es troben) amb la intenció d'escriure en més de la meitat dels exercicis "interpretació equivocada, greument insuficient". No era potser este el meu deure d'educadora?

Un exercici de classe té la seua importància, també de cara als pares.

Estava travessant la primera fase que després he anomenat “l’emperadriu”. L’educador-emperadriu única i indiscutible propietària del saber –coneix el text, coneix també l’aparell crític del text, és la depositària de la interpretació i tot el que difereix de la interpretació “justa” està equivocat, per la qual cosa s’esborra i no es té en compte. La fase de l’emperadriu és la que pareix natural en la concepció de l’ensenyança de la qual venim, entesa com a transmissió de nocions des de la càtedra a les banques. La fase de l’emperadriu correspon a l’essència “de l’avaluació classificatòria”, que procedeix exactament de la forma que he descrit. En el cas específic no obstant això esta fase va durar poquíssim, perquè també els i les millors de la classe, havien acabat en el muntó de “greument insuficient”. Pensava en les seues cares absortes, en el somriure que tenien mentre posaven el seu treball en les meues mans… i jo? Podia deixar de tindre en compte tot això? No, no podia corregir l’exercici com l’emperadriu. Va començar així la segona fase, per a mi dolorosíssima, que he anomenat “les concessions de l’emperadriu”. Els textos continuaven estant completament equivocats, als meus ulls pareixien irremeiables, res podia millorar-los, però l’emperadriu es plegava a tindre en consideració tot el que podia concedir. Em vaig posar llavors a usar correccions més convenients, dilatant a l’infinit l’escala avaluativa.

Esta fase, normalment, finalitza amb unes obres mestres enigmàtiques, tipus “suficient menys menys menys”, “quasi mediocre”, “molt escàs” (que després mai se sap si “escàs” està sota l’insuficient o si és intermedi). Ocorre el mateix amb les notes, tipus 6—-, 4++, etc. També la fase de les concessions de l’emperadriu es revelava un desastre. Van passar deu dies, els exercicis continuaven amuntonats sobre l’escriptori. De tant en tant els mirava, però ja no sabia com corregir-los. Aquell model d’avaluació classificatòria que romania en el meu cap, em bloquejava. Sabia que no podia usar-lo, els hauria espatllat, però no era fàcil eixir d’ací: necessitava un criteri, una mesura. Què fer davant interpretacions totalment divergents del text? A més al començament del primer mitjà amb tres anys que havíem de passar junts, en la seua primera aproximació a un text poètic? Altres preguntes em turmentaven. Provenien de la meua pròpia vida, del record del que jo havia volgut per a mi, que havia buscat obstinadament per a mi. Podia pretendre “la interpretació justa” quan jo havia passat la meitat de la vida intentant donar una interpretació lliure als textos, buscant el meu lliure pensament? Recordava com a la seua edat havia sigut induïda a complaure la professora o al professor, i no a expressar-me jo mateixa; com si m’hagueren demanat que m’adaptara a un

llenguatge, a un món que no em preveia. Una fatiga immensa, i mai ho aconseguia, perquè quelcom dins de mi es resistia tenaçment. Podia potser oblidar la meua història col·lectiva amb dones en el feminisme, en la recerca d'una paraula meua, que romanera pròxima a la meua experiència, fora de les trampes de les anàlisis totalitzants?

I esborrar també la meua investigació actual, per la qual considere el treball intel·lectual com el fet de dir quelcom, intercanviant-ho amb altres, produir un pensament, ja sense la pretensió d'explicar tota la realitat?

Tot açò tenia la força de fer-me travessar i excloure tant la fase de l'emperadriu com la de les concessions de l'emperadriu, però encara no m'obria el camí. Aquells exercicis estaven encara per corregir. No volia apanyar-me-les amb una drecera tipus "sigues polític", açò és, un suficient igual per a tots. Quin era el problema que bloquejava el camí? A ells? A mi? Els exercicis romanien sobre l'escriptori i s'havien convertit en una obsessió. Continuava demanant consells sobre què fer i una vesprada en el sopar va arribar la idea. Una amiga em va dir: "en la poesia, si hi ha la llicència poètica, també pot haver-hi la llicència d'interpretació. Accepta-ho tot". Em va paréixer un consell magnífic, perquè continuar pegada a la "interpretació justa" m'havia portat a un atzucac. Vaig trobar el coratge d'agafar aquells exercicis i esta vegada em vaig posar a llegir-los amb una mirada més lliure, segons el nou punt de vista pel qual hauria acceptat qualsevol interpretació, en nom de la llibertat d'interpretació.

Vaig entrar així en la segona fase, que he anomenat "l'altre és un subjecte". No mirant més els exercicis des del punt de vista de "l'encertat i l'equivocat", van aparéixer coses molt més interessants: els textos per fi van començar a parlar-me. A contrallum emergien perfils de preadolescents amb tot el que els apassionava en la vida present. Vaig comprendre finalment el problema: havien llegit i apreciat la poesia de Palazzeschi, filtrant-la completament a través de la seua subjectivitat, sense aconseguir posar cap distància entre ells i l'autor. Era feliç com pot ser-ho qui fa un gran descobriment. "La distància" era un punt precís sobre el qual podríem treballar en els dies, els mesos successius, per a transformar la seua aproximació a un text poètic. Aquelles frases seues, que en un primer moment eren per a mi només errors d'interpretació per a subratllar-los amb el llapis blau, en realitat, en este retorn a la intel·ligència, s'havien convertit en una exuberant, fins i tot massa exuberant, expressió del si mateix. I d'esta manera assumien el sentit acabat. Pose algun exemple.

L. és una xiqueta (que he anomenat “l’ecològica”) i escriu: “Esta poesia pot tindre moltes interpretacions: podria ser un bosc, una ciutat caòtica de nit, un xicotet poblet en la cima d’una muntanya, però –segons jo– és un bosc, pel simple fet que hi ha un xicotet rierol, un pradet verd i un xiprer vigilant, o siga, un xiprer que vigila, que està atent al que ocorre en el bosc. Crec que és un bosc perquè –com està escrit en els últims quatre versos– una estrella enamorada no n’hi ha en una gran ciutat, però sí en un bosc de nit. Esta poesia vol comunicar que estiguem prop del bosc perquè és un lloc preciós de serenitat i tranquil·litat”.

S. és una xica (que he anomenat “la ciutadana”) i escriu: “Esta poesia parla d’una ciutat on hi ha tres xicotetes cases de sostres angulosos, un prat verd i un xicotet rierol. Rio Bo és un xiprer. També hi ha una ciutat diminuta, en el cel hi ha sempre una estrella prop que llança mirades d’amor a la punta del xiprer. Està enamorada? Però tots es pregunten si ni tan sols ella té una gran ciutat”.

D. és un xic (que he anomenat “l’enamorat”) i escriu: “Segons jo, l’autor vol, amb esta poesia, representar un xicotet poble amb tres cases de sostres angulosos, un pradet, un exigu rierol, un xiprer al qual mira una estrella. Per això Rio Bo pensa que se n’ha enamorat i llavors es pregunta si l’estrella no tindria una casa. L’estrella i el xiprer podrien ser comparats amb dues persones”.

Més o menys els seus treballs eren d’esta manera: deien molt del que allí havia escrit i quasi res de la intenció de l’autor. He pogut començar a corregir l’exercici quan he acceptat confrontar-me amb la seua subjectivitat, açò és, amb allò que havien trobat, vist, sentit, apreciat en la poesia. Pensant-ho bé, hi ha quelcom que a mi m’agrada en la relació amb les noves generacions. A diferència de mi a la seua edat, no intenten amagar-se, mimetitzar-se en les paraules d’altres. Estan orientats a estar en el discurs, també de forma excessiva com en este cas, o bé a quedar-se’n fora. El sentit de l’escola ha canviat. Hui s’ha fet central la subjectivitat: de qui ensenya, de qui aprén. La subjectivitat no suporta mètodes estandarditzats d’avaluació. És una per a una. És un ser humà de carn i ossos que està recorrent un camí de coneixement que és també un camí per a precisar el sentit de si, per a conquistar la humanitat i els elements de la civilització compartida. És un xic o una xica que vol indicacions, consells, comparacions, en suma vol un juí que li ajude a pensar amb el seu propi cap, a provar lectures del món amb els altres.

Jo mateixa, per a arribar a la fase “l’altre és un subjecte” he necessitat que algú em diguera: “endavant”, “fes-ho”. En l’Autoreforma *de l’escola* pensem des de fa temps que l’únic canvi verdader pot partir de nosaltres, però que reduir el pes i els àmbits

de l’avaluació classificatòria, per a prendre una direcció radicalment distinta, però necessària, en l’ensenyança i en l’avaluació, no pot ser un procés solitari. Només si es comparteix en relacions fortes, de confiança i d’estima, només si es fa circular el pensament i la narració d’experiències, se’ns autoritza a provar camins radicalment nous.

Potser en este punt a qui llig li ha quedat la curiositat de saber com he corregit aquells exercicis. En efecte de tant en tant hi ha una solució a trobar. En eixe cas sobre els seus folis he escrit un comentari al seu comentari: acceptava la seua interpretació, però la referia a ells mateixos, i posava aquella distància que ells no havien aconseguit trobar. Quan he tornat els exercicis –i no ha sigut necessari avaluar-los greument insuficients, perquè en l’avaluació ha entrat també allò que hi havien sentit ressonar de la poesia– junts trobem frases, girs de frases que tingueren en compte ambdues subjectivitats: de si i de l’autor.

Esta classe m’ha quedat en el cor. Des d’aquells primers passos incerts, en el curs de tres anys d’escola mitjana va alçar el vol. Sí, ensenyar es pot.

Traducció: Ximo Martinez

La palabra a las maestras

Vita Cosentino y Maria Cristina Mecenero

Una película-documental para contar las razones y las cualidades de la escuela pública

La ventana de una escuela. Hay pegado un dibujo (una golondrina de primavera o una de esas flores colgadas en los cristales). Detalle en primerísimo plano. Después, se aleja. Comienza así *El amor que no olvido*, una película-documental que habla de historias corrientes, sin grandes protagonistas. Cuatro maestras (Chiara, Alice, Adriana y Cristina) y un maestro (Bardo), cuatro clases y un viaje por imágenes que, entre el 2005 y el 2007, entre Milán, Roma y Bolonia, consigue mostrar (también a quienes viven fuera de la escuela) esa parte invisible de los programas didácticos y ese intercambio humano, entre enseñante-niño y enseñante-enseñante, que hacen la efectiva cualidad de una escuela, de nuestra escuela.

Hemos pedido a dos de las autoras, también maestras, Vita Cosentino y Maria Cristina Mecenero que intenten explicar cuál es la escuela que nos gusta. Esa que ya existe. Han pensado así en contar lo que sucede, cada día, desde hace muchos años, entre una maestra y un niño, entre una maestra y los niños. Lo que pasa de verdad. Porque, quizás, ya no lo recordamos. Porque no se imagina. Porque no se sabe, o no se quiere saber. He aquí las razones por las que no se han quedado solas.

(La escuela como era. Y como será. La foto es de un folleto de la coordinadora de escuelas romanas contra el maestro único (www.scuola126.it), en estos días en plena revuelta).

Y son buenas las señoras maestras

(Como seres corrientes, son ellas las que desde siempre salvan la escuela)

La escuela elemental italiana ha cambiado, profundamente, y a mejor. Tanto que las estadísticas la colocan en los primeros lugares del mundo. Los datos y las tablas sin embargo no bastan, no hablan. Registran el resultado, sí, pero no explican cómo se ha producido, no entran en las escuelas, no nos hacen ver qué sucede dentro.

Ha ocurrido un milagro en una institución por antonomasia “farolillo rojo” en Europa. Sin embargo, no ha interesado gran cosa al mundo de la cultura y la prensa. Quizás porque las buenas noticias no son bastante “noticia” y vende más el transformar toda la información en un hecho de crónica negra. O bien porque lo que es público está sometido a un creciente descrédito y se prefiere insistir en chulos y gandules. Tiene que ver sin duda, también, el hecho de que las maestras en la escuela elemental son mujeres en un 95%, hasta hace pocos años desprovistas de título y en contacto con la infancia… todas ellas, para muchos, cosas de bajo nivel y bastante aburridas.

—

Las maestras italianas son realmente magníficas. Y para mostrar de qué está hecha la calidad de la escuela primaria, para decirlo también a quien no está dentro, una tarde en la cena nació la idea de hacer una película documental que mostrase a las maestras en su tarea con los niños y las niñas en la cotidianeidad de su trabajo. Estábamos en la Librería de las Mujeres de Milán no por casualidad, en un lugar que dirige su mirada a las mujeres y donde se habla y se piensa.

Habíamos encontrado a las directoras y al productor casi por azar. La empresa era temeraria porque era totalmente autónoma y sin financiación, pero creíamos en ella de verdad y cuando las ideas gustan y se encuentran, se abren posibilidades que dan alas a los proyectos. Así, a medida que encontrábamos apoyos, ayudas también espontáneas, hemos comprendido cómo era de esperado lo que estábamos haciendo. Era –es, tanto más hoy– algo que aspiraba a restituir *realidad* a la escuela elemental italiana mostrando su valía.

El amor que no olvido es una película coral. No queríamos correr el riesgo de que fuese entendida como una historia excepcional de una única maestra: queríamos contar *historias de maestras corrientes*. Las cuatro protagonistas, Cristina, Chiara, Alice y Adriana son las miles de maestras que hoy día hacen un trabajo precioso y se inventan la escuela, una buena escuela, que vive de relaciones en las que lo que de verdad está en juego no es sólo un saber especializado, sino la propia humanidad. Aquel maestro, Bardo, que enseña en una escuela de la provincia de Roma, Campoleone, nos habla de aquellos hombres, aún demasiado pocos, que escogen estar con la infancia y que lo hacen con verdadera pasión. Los cinco han tenido el coraje de exponerse y de dejarse filmar. Las directoras Daniela Ughetta y Manuela Vigorita, aunque entrando por primera vez en una clase, han encontrado una mirada capaz de sorprenderse de lo que captaba, capaz de arrojar luz sobre

esa extraordinaria relación entre las maestras y las pequeñas criaturas que nos hemos atrevido a llamar *amor*.

—

Hace algún tiempo mi atención fue capturada por una frase de Simone Weil que define como mal lo que quita realidad a los seres humanos y a las cosas, y bien lo que se la da. De golpe, he comprendido que esto tenía que ver con nuestra película, con las maestras, con toda una humanidad, sobre todo femenina, que está en las funciones de base de la vida humana (cosas que serían tratadas con cuidado) y que a menudo quedan en silencio.

Simone Weil nos propone una idea luminosa porque queda cercana a los seres humanos, se orienta hacia ellos, y nos podría evitar terribles errores. Una escuela es un sistema viviente: una vez destruido un equilibrio funcional se precisan decenios antes de que se cree otro. Si pensamos en hoy, en la escuela elemental y en la reforma Gelmini, es éste el riesgo que se corre. “El maestro único” solitario y titánico, no por casualidad concretado en un masculino irreal, puede destruir el tejido relacional que las maestras han creado y que hace funcionar la escuela elemental italiana. La reforma Gelmini es una *reforma de la irrealidad*: interviene allí donde no hay nada que cambiar. Y por tanto, por decirlo con Simone Weil, *“mal”:* hace el mal. Y no hay razones económicas que lo apoyen.

Las maestras no pueden ser dejadas solas. En la escuela se juega una partida más grande, que se refiere a una cuestión fundamental: si estamos en la realidad y custodiamos las cosas buenas que tenemos, apreciando a quienes las hacen, o si consentimos operaciones de pura irrealidad que abren una vorágine sin fondo.

Vita Cosentino.

(Arriba, a la derecha, el libro/dvd *El amor que no olvido*. *Historias de maestras corrientes (Tv Days, 2007)*

Un tiempo lleno de vida

La magia y las dificultades del trabajo cotidiano en la narración de una enseñante

En tiempos oscuros pueden suceder milagros. Más de lo que nos esperamos. He

aprendido esto desde que soy maestra. Las mujeres que acompañan el crecimiento de niñas y niños como madres, educadoras o enseñantes lo saben bien. Saben que sintonizarse con la infancia ayuda a abrir todos los sentidos y nos hace más inteligentes. Saben también que no es siempre fácil sintonizarse, que las influencias, las economías de los mundos que cuentan a los ojos de la mayoría –el político, el ministerial, el del mercado- sustraen escucha, paciencia e inteligencia. Sería preciso por ello estar atentos a las "jugadas" que se hacen: mujeres, niñas y niños reaccionan.

—-

Durante toda la semana no habíamos tenido luz en clase, debido a los trabajos en curso de la reforma del edificio. Nuestra aula espaciosa era demasiado oscura para estar las niñas y los niños en sus lugares acostumbrados en el banco, y además mi vista ya no es la de antes, he debido ayudarme como podía. El primer día, para ganar tiempo, he dicho: poneros todos allí, junto a la ventana con las sillas, comenzaremos la lectura".

Pretendía hacer la lectura de un libro que hago normalmente al final de mis horas de clase. Alguno había llevado también lo que había elegido de la biblioteca de la clase. Cuando he terminado de leer el capítulo, Gaia ha propuesto leer algunos fragmentos del suyo. Le cogimos gusto y fuimos a parar a una especie de maratón de lectura. Adelante, uno tras otro. Había quien ha introducido *Rasmus*, de Lindgren, que vagabundeaba por las calles de Escandinavia, quien intentaba impresionar y hacer reír con Stilton, quien nos acariciaba con la poesía de las páginas de Carpi. Era evidente para todos que si se leía bien, nos quedábamos encantados.

Ahmed propuso proseguir al día siguiente. Yo he cogido la oportunidad al vuelo: lo que aborda nuevas competencias es siempre fomentado. Algunos lo han querido preparar en casa, de modo que el fragmento elegido fuese presentado mejor. Y, desde entonces, cada día, nos reunimos junto a la ventana, con la vela apoyada en la tierra, al lado del que lee, y la voz de la lectora o el lector de turno que nos captura. Gaia esta mañana se ha acercado, con su acostumbrado aire un poco circunspecto, y en voz baja me ha dicho: "es maravilloso leer".

—-

Las relaciones en los lugares de trabajo: alguien, el otro día, ha comparado la

colaboración y la cooperación de las maestras con la calidad total que ciertas empresas persiguen. Quizás no sabía de qué estaba hablando. La escuela primaria funciona bien no porque especula sobre el deseo y la capacidad de relación, haciéndolos convertirse en medios productivos y mercancías, no porque transforma a los seres humanos en recursos para el beneficio. La escuela primaria funciona bien porque acepta el juego imprevisible e incomparable del intercambio humano: las mujeres que aquí trabajan se ayudan, se hacen disponibles, tienen un intercambio con las colegas, también con quien está muy distante de las propias opciones de vida.

¿Por qué lo hacen? Porque saben que para estar en relación con las niñas y niños no hay otro camino: es preciso sostenerse, reemplazarse cuando hay problemas, compartir el sentido de los acontecimientos. Y las niñas y niños te llaman a participar en esta relación, a escuchar sus existencias, antes de cualquier aprendizaje que tú quieras perseguir. Construir algo junto con ellos: ha funcionado para todos así, pero parece que sea fácil de olvidar. Los niños y las niñas son seres humanos especialmente ocupados, por las necesidades que tienen y por el hecho de estar en una fase de la existencia en la que dependen aún de nosotros los mayores. Pueden estar muy bien, pero también muy mal. Y cuando están mal y tienen necesidades particulares, y esto ocurre también cuando están bien, es necesario que haya más de una persona para responder, para hacer algo.

—-

El niño de los ojos verdes ha tenido otra crisis: no quería pintar, no quería ni siquiera ir al aula de pintura. Maria Carla, mi colega, estaba ya lista con todas las otras y los otros en el corredor, pinceles en las manos y delantales más o menos abrochados. Todos, excepto el niño de los ojos verdes, que daba vueltas solo entre los bancos y reordenaba las sillas con gran precisión.

A las llamadas respondía en voz baja: “Yo no voy, no quiero”. Tomamos la decisión rápidamente, no sin inquietud: ella se fue, yo me quedé para comprender qué le estaba pasando. “Estoy cansado, tengo ganas de jugar”. Le propongo hacer un puzle juntos. La idea me viene porque, días antes, lo había visto sonriendo al hacer uno con otros dos compañeros, después de haber terminado un ejercicio que le había costado una inmensa fatiga. Nos sentamos codo con codo y comenzamos: un puzle de Aladin. Reconstruimos con paciencia. Él se las arreglaba bien, yo me relajo y también él se tranquiliza a medida que la figura toma forma del desorden. Me fascina este deseo suyo de construir. Consigue expresar de algún modo algo de sí,

pero a través del juego. Y estoy contenta de no haber pisado el acelerador de las relaciones. Me encuentro así jugando por una hora con aquel niño que, desde que ha empezado el año escolar, está luchando con la escritura y conmigo, que soy su maestra de italiano.

Me queda la preocupación de haber dejado a Maria Carla sola: la pintura con veinticuatro niños es una obra titánica. Pero sé que ella comprenderá. Me encuentro pensando en las intenciones del ministerio: reducirnos a los mínimos términos, a la soledad. Dejarnos solas, después de haber experimentado durante años el sentido de la responsabilidad compartida. Como mínimo está el otro, el niño del cual te ocupas, pero en la escuela hasta hoy han estado siempre también las otras, las adultas con las cuales intercambiar y con las que tu sensibilidad y tu inteligencia se ponen en círculo, sostenidas, amplificadas. ¿Por qué entonces pensar que dos enseñantes son demasiado para el Estado y un factor de desorientación para la infancia?

—-

Momentos de tensión hoy, durante la reunión semanal. He manifestado mi preocupación por Victor que, habiendo llegado el año pasado a Italia, continua sin despegar en la escritura y en la lectura. En nuestra clase, de 25 niños, diez tienen problemas con la gramática. Se mueven en un mundo desarticulado de sonidos y signos, con gran fatiga. Me pregunto si estoy haciendo todo lo que puedo, que debo hacer. Una colega de otra clase, ha elegido el camino del diagnóstico y el cuidado del presunto desorden: dos niños han sido declarados dislésicos, uno disortográfico. Otros cinco están en observación. Muchos de nosotros los enseñantes compartimos el ansia y las dudas por lo que está sucediendo. Pero no todos están de acuerdo con la solución de la colega, por eso ha surgido la discusión.

—-

Yo no sé si es verdad que los niños de hoy tienen más problemas que en el pasado en el aprendizaje de la lengua italiana, pero seguro que nosotras las maestras tenemos problemas sobre cómo interpretar el asunto. Hablar de problemas de lenguaje de modo tan difuso, sabiendo que la lengua es pensamiento y forma de estar en el mundo ¿qué significa? Decir a tantos niños, también extranjeros, tú eres *dis*– -esto es lo que hacen los expertos- sabiendo que dis- significa separación, dispersión, oposición, ¿quizás nos indica una fractura entre nosotros, la infancia y la lengua, esto es, entre nosotros y la comprensión de lo que está pasando? Otras

palabras con ese prefijo se podrían decir: disgusta o *discúlpame*, por ejemplo, por reconocer que por el momento no sabemos qué hacer ni qué pensar.

Un mundo desarticulado de relaciones. Quizás sea esto lo que está detrás de todo, el hecho de que se olviden dobles, acentos, apóstrofes y que muchos niños, italianos y extranjeros, terminen por ser considerados afectados por un desorden del aprendizaje. Y no consigo imaginar cual será el contragolpe, en la relación con la lengua, para todas las niñas y los niños que están teniendo tantos problemas.

—-

Otro momento de gracia ha ocurrido hoy, al finalizar un día difícil, en el que ya sea el niño de los ojos verdes o ya sea yo, hemos atravesado varios momentos de crisis. Maria Carla ha venido con la guitarra, para ensayar la bienvenida a la niña romana que llegará mañana. En casa le había preparado un cartel con su nombre y una felicitación. Gusto estético y capacidad cantora decididamente buenas las suyas, suficientes las mías, pero nos compensamos. Hemos cantado nuestras canciones más bonitas. Nos estamos dividiendo los ejercicios: yo me estoy ocupando de Victor, ella se concentrará en esta nueva compañera de viaje.

—.

El momento más agradable ha sido justo el del canto: había sintonía y compenetración, se sentía. Una cosa sencilla, pero que hacía sonreír un poco a todos. En lo más bonito ha entrado Teresa, la colega un poco mágica que está pronta a jubilarse. No querría (y tampoco nosotras lo quisiéramos). Atrayendo la atención, se ha asomado a la clase y ha comenzado: “Oh, orco de un orco asesino” que es su expresión más conocida para decir que está contenta, que le está pasando algo bueno. Y es también una de sus formas de dar esperanza y confianza a los que están a su alrededor. Muchas y muchos han reído ¿Y los otros? Esperamos que hayan comprendido.

Maria Cristina Mecenero.

(Los dibujos de estas páginas han sido realizados por los niños y niñas del nivel elemental. Se han puesto a trabajar en domingo y por ello les estamos agradecidas)

Traducción: Ana Ruiz Abascal

La paraula a les mestres

Vita Cosentino i Maria Cristina Mecenero

Una pel·lícula documental per a contar les raons i les qualitats de l'escola pública

La finestra d'una escola. Hi ha apegat un dibuix (una oroneta de primavera o una d'eixes flors penjades en els vidres). Detall en primeríssim pla. Després, s'allunya. Comença així *L'amor que no oblit*, una pel·lícula documental que parla d'històries corrents, sense grans protagonistes. Quatre mestres (Chiara, Alice, Adriana i Cristina) i un mestre (Bard), quatre classes i un viatge per imatges que, entre el 2005 i el 2007, entre Milà, Roma i Bolonya, aconsegueix mostrar (també als que viuen fora de l'escola) eixa part invisible dels programes didàctics i eixe intercanvi humà, entre educador-xiquet i educador-educador, que fan l'efectiva qualitat d'una escola, de la nostra escola.

Hem demanat a dos de les autores, també mestres, Vita Cosentino i Maria Cristina Mecenero que intenten explicar quina és l'escola que ens agrada. Eixa que ja existeix. Han pensat així contar el que ocorre, cada dia, des de fa molts anys, entre una mestra i un xiquet, entre una mestra i els xiquets. El que passa de veritat. Perquè, potser, ja no ho recordem. Perquè no s'imagina. Perquè no se sap, o no es vol saber. Heus ací les raons per les quals no s'han quedat soles.

(L'escola com era. I com serà. La foto és d'un fullet de la coordinadora d'escoles romanes contra el mestre únic (www.scuola126.it), en estos dies en plena revolta).

I són bones les senyores mestres

(Com sers corrents, són elles les que des de sempre salven l'escola)

L'escola elemental italiana ha canviat, profundament, i a millor. Tant que les estadístiques la col·loquen en els primers llocs del món. Les dades i les taules no obstant això no basten, no parlen. Registren el resultat, sí, però no expliquen com s'ha produït, no entren en les escoles, no ens fan veure què ocorre dins.

Ha ocorregut un miracle en una institució per antonomàsia "fanalet roig" a Europa. No obstant això, no ha interessat gran cosa al món de la cultura i la premsa. Potser perquè les bones notícies no són prou "notícia" i ven més transformar tota la

informació en un fet de crònica negra. O bé perquè el que és públic està sotmés a un creixent descrèdit i es prefereix insistir en fanfarrons i ganduls. Ha de veure sens dubte, també, el fet que les mestres en l'escola elemental són dones en un 95%, fins fa pocs anys desproveïdes de títol i en contacte amb la infància... totes elles, per a molts, coses de baix nivell i bastant avorrides.

Les mestres italianes són realment magnífiques. I per a mostrar de què està feta la qualitat de l'escola primària, per a dir-ho també a qui no està dins, una vesprada en el sopar va nàixer la idea de rodar una pel·lícula documental que mostrara les mestres en la seua tasca amb els xiquets i les xiquetes en la quotidianitat del seu treball. Estàvem en la Llibreria de les Dones de Milà no per casualitat, en un lloc que dirigeix la seua mirada a les dones i on es parla i es pensa.

Havíem trobat les directores i el productor quasi per atzar. L'empresa era temerària perquè era totalment autònoma i sense finançament, però hi créiem de veritat i quan les idees agraden i es troben, s'obrin possibilitats que donen ales als projectes. Així, a mesura que trobàvem suports, ajudes també espontanis, hem comprés com era d'esperat el que estàvem fent. Era –és, tant més hui– quelcom que aspirava a restituir *realitat* a l'escola elemental italiana mostrant la seua vàlua.

L'amor que no oblit és una pel·lícula coral. No volíem córrer el risc que fóra entesa com una història excepcional d'una única mestra: volíem contar *històries de mestres corrents*. Les quatre protagonistes, Cristina, Chiara, Alice i Adriana són les milers de mestres que hui en dia fan un treball preciós i s'inventen l'escola, una bona escola, que viu de relacions en què el que de veritat està en joc no és només un saber especialitzat, sinó la pròpia humanitat. Aquell mestre, Bard, que ensenya en una escola de la província de Roma, Campoleone, ens parla d'aquells hòmens, encara massa pocs, que trien estar amb la infància i que ho fan amb verdadera passió. Els cinc han tingut el coratge d'exposar-se i de deixar-se filmar. Les directores Daniela Ughetta i Manuela Vigorita, encara que entrant per primera vegada en una classe, han trobat una mirada capaç de sorprendre's del que captava, capaç de fer llum sobre eixa extraordinària relació entre les mestres i les xicotetes criatures que ens hem atrevit a anomenar *amor*.

Fa algun temps la meua atenció va ser capturada per una frase de Simone Weil que defineix com a mal el que lleva realitat als sers humans i a les coses, i bé el que li la dóna. De colp, he comprés que açò estava relacionat amb la nostra pel·lícula, amb les mestres, amb tota una humanitat, sobretot femenina, que està en les funcions de base de la vida humana (coses que serien tractades amb atenció) i que sovint

queden en silenci.

Simone Weil ens proposa una idea lluminosa perquè queda pròxima als sers humans, s'orienta cap a ells, i ens podria evitar terribles errors. Una escola és un sistema vivent: una vegada destruït un equilibri funcional fan falta decennis abans que se'n cree un altre. Si pensem en hui, en l'escola elemental i en la reforma Gelmini, és este el risc que es corre. "El mestre únic" solitari i titànic, no per casualitat concretat en un masculí irreal, pot destruir el teixit relacional que les mestres han creat i que fa funcionar l'escola elemental italiana. La reforma Gelmini és una *reforma de la irrealitat*: intervé allí on no hi ha res a canviar. I per tant, per dir-ho amb Simone Weil, *"mal":* fa el mal. I no hi ha raons econòmiques que ho recolzen.

Les mestres no poden ser deixades soles. En l'escola es juga una partida més gran, que es referix a una qüestió fonamental: si estem en la realitat i custodiem les coses bones que tenim, apreciant als que les fan, o si consentim operacions de pura irrealitat que obrin una voràgine sense fons.

Vita Cosentino.

(Dalt, a la dreta, el llibre/DVD *L'amor que no oblit*. *Històries de mestres corrents (TV Days, 2007)*

Un temps ple de vida

La màgia i les dificultats del treball quotidià en la narració d'una educadora

En temps foscos poden succeir miracles. Més del que ens esperem. He aprés açò des que sóc mestra. Les dones que acompanyen el creixement de xiquetes i xiquets com a mares, educadores o educadors ho saben bé. Saben que sintonitzar-se amb la infància ajuda a obrir tots els sentits i ens fa més intel·ligents. Saben també que no és sempre fàcil sintonitzar-se, que les influències, les economies dels mons que compten als ulls de la majoria –el polític, el ministerial, el del mercat– sostrauen escolta, paciència i intel·ligència. Caldria per això estar atents a les "jugades" que es fan: dones, xiquetes i xiquets reaccionen.

Durant tota la setmana no havíem tingut llum en classe, a causa dels treballs en curs de la reforma de l'edifici. La nostra aula espaiosa era massa fosca per a estar

les xiquetes i els xiquets en els seus llocs acostumats en el banc, i a més la meua vista ja no és la d'abans, he hagut d'ajudar-me com podia. El primer dia, per a guanyar temps, he dit: poseu-vos tots allí, al costat de la finestra amb les cadires, començarem la lectura".

Pretenia fer la lectura d'un llibre que faig normalment al final de les meues hores de classe. Algú havia portat també el que havia triat de la biblioteca de la classe. Quan he acabat de llegir el capítol, Gaia ha proposat llegir alguns fragments del seu. Li vam agafar gust i vam desembocar en una espècie de marató de lectura. Endavant, l'un darrere de l'altre. Hi havia qui ha introduït *Rasmus*, de Lindgren, que vagabundejava pels carrers d'Escandinàvia, qui intentava impressionar i fer riure amb Stilton, qui ens acariciava amb la poesia de les pàgines de Carpi. Era evident per a tots que si es llegia bé, ens quedàvem encantats.

Ahmet va proposar prosseguir l'endemà. Jo he agafat l'oportunitat al vol: el que aborda noves competències és sempre fomentat. Alguns ho han volgut preparar a casa, de manera que el fragment triat fóra presentat millor. I, des de llavors, cada dia, ens reunim al costat de la finestra, amb la vela recolzada en la terra, al costat de qui llig, i la veu de la lectora o el lector de torn que ens captura. Gaia este matí s'ha acostat, amb el seu acostumat aire un poc circumspecte, i en veu baixa m'ha dit: "és meravellós llegir".

Les relacions en els llocs de treball: algú, l'altre dia, ha comparat la col·laboració i la cooperació de les mestres amb la qualitat total que certes empreses persegueixen. Potser no sabia de què estava parlant. L'escola primària funciona bé no perquè especula sobre el desig i la capacitat de relació, fent-los convertir-se en mitjans productius i mercaderies, no perquè transforma els sers humans en recursos per al benefici. L'escola primària funciona bé perquè accepta el joc imprevisible i incomparable de l'intercanvi humà: les dones que ací treballen s'ajuden, es fan disponibles, tenen un intercanvi amb les col·legues, també amb qui està molt distant de les pròpies opcions de vida.

Per què ho fan? Perquè saben que per a estar en relació amb les xiquetes i xiquets no hi ha un altre camí: és necessari sostindre's, reemplaçar-se quan hi ha problemes, compartir el sentit dels esdeveniments. I les xiquetes i xiquets et criden a participar en esta relació, a escoltar les seues existències, abans de qualsevol aprenentatge que tu vulgues perseguir. Construir quelcom amb ells: ha funcionat per a tots així, però pareix que siga fàcil d'oblidar. Els xiquets i les xiquetes són sers humans especialment ocupats, per les necessitats que tenen i pel fet d'estar en una

fase de l'existència en què depenen encara de nosaltres els majors. Poden estar molt bé, però també molt malament. I quan estan malament i tenen necessitats particulars, i açò ocorre també quan estan bé, és necessari que hi haja més d'una persona per a respondre, per a fer quelcom.

El xiquet dels ulls verds ha tingut una altra crisi: no volia pintar, no volia ni tan sols anar a l'aula de pintura. Maria Carla, la meua col·lega, estava ja llesta amb totes les altres i els altres en el corredor, pinzells en les mans i davantals més o menys cordats. Tots, excepte el xiquet dels ulls verds, que feia voltes tot sol entre els bancs i reordenava les cadires amb gran precisió.

A les crides responia en veu baixa: "Jo no vaig, no vull". Prenem la decisió ràpidament, no sense inquietud: ella se'n va anar, jo em vaig quedar per a comprendre què li estava passant. "Estic cansat, tinc ganes de jugar". Li propose fer un puzle junts. La idea em ve perquè, dies abans, l'havia vist somrient en fer-ne un amb altres dos companys, després d'haver acabat un exercici que li havia costat una immensa fatiga. Ens assentem braç a braç i comencem: un puzle d'Aladin. Reconstruïm amb paciència. Ell se les arreglava bé, jo em relaxe i també ell es tranquil·litza a mesura que la figura pren forma del desorde. Em fascina este desig seu de construir. Aconsegueix expressar d'alguna manera quelcom de si, però a través del joc. I estic contenta de no haver xafat l'accelerador de les relacions. Em trobe així jugant per una hora amb aquell xiquet que, des que ha començat l'any escolar, està lluitant amb l'escriptura i amb mi, que sóc la seua mestra d'italià.

Em queda la preocupació d'haver deixat Maria Carla sola: la pintura amb vint-i-quatre xiquets és una obra titànica. Però sé que ella ho comprendrà. Em trobe pensant en les intencions del ministeri: reduir-nos als mínims termes, a la soledat. Deixar-nos soles, després d'haver experimentat durant anys el sentit de la responsabilitat compartida. Com a mínim està l'altre, el xiquet del qual t'ocupes, però en l'escola fins hui han estat sempre també les altres, les adultes amb les quals intercanviar i amb les que la teua sensibilitat i la teua intel·ligència es posen en cercle, sostingudes, amplificades. Per què llavors pensar que dos educadors són massa per a l'Estat i un factor de desorientació per a la infància?

Moments de tensió hui, durant la reunió setmanal. He manifestat la meua preocupació per Victor que, havent arribat l'any passat a Itàlia, contínua sense despegar en l'escriptura i en la lectura. En la nostra classe, de 25 xiquets, deu tenen problemes amb la gramàtica. Es mouen en un món desarticulat de sons i signes, amb gran fatiga. Em pregunte si estic fent tot el que puc, què he de fer. Una

col·lega d'una altra classe, ha triat el camí del diagnòstic i l'atenció del presumpte desorde: dos xiquets han sigut declarats dislèxics, un altre disortogràfic. D'altres cinc estan en observació. Molts de nosaltres els educadors compartim l'ànsia i els dubtes pel que està succeint. Però no tots estan d'acord amb la solució de la col·lega, per això ha sorgit la discussió.

Jo no sé si és veritat que els xiquets de hui tenen més problemes que en el passat en l'aprenentatge de la llengua italiana, però de segur que nosaltres les mestres tenim problemes sobre com interpretar l'assumpte. Parlar de problemes de llenguatge de manera tan difusa, sabent que la llengua és pensament i forma d'estar en el món què significa? Dir a tants xiquets, també estrangers, tu eres *dis*– –açò és el que fan els experts– sabent que dis- significa separació, dispersió, oposició, potser ens indica una fractura entre nosaltres, la infància i la llengua, açò és, entre nosaltres i la comprensió del que està passant? Altres paraules amb eixe prefix es podrien dir: disgusta o *disculpa'm*, per exemple, per reconéixer que de moment no sabem què fer ni què pensar.

Un món desarticulat de relacions. Potser serà açò el que està darrere de tot, el fet que s'obliden dobles, accents, apòstrofs i que molts xiquets, italians i estrangers, a la fi siguen considerats afectats per un desorde de l'aprenentatge. I no puc imaginar quin serà el contracolp, en la relació amb la llengua, per a totes les xiquetes i els xiquets que estan tenint tants problemes.

Un altre moment de gràcia ha ocorregut hui, en finalitzar un dia difícil, en què ja siga el xiquet dels ulls verds o ja siga jo, hem travessat diversos moments de crisi. Maria Carla ha vingut amb la guitarra, per a assajar la benvinguda a la xiqueta romana que arribarà demà. A casa li havia preparat un cartell amb el seu nom i una felicitació. Gust estètic i capacitat cantora decididament bones les seues, suficients les meues, però ens compensem. Hem cantat les nostres cançons més boniques. Ens estem dividint els exercicis: jo m'estic ocupant de Victor, ella es concentrarà en esta nova companya de viatge.

El moment més agradable ha sigut justament el del cant: hi havia sintonia i compenetració, se sentia. Una cosa senzilla, però que feia somriure un poc a tots. En el moment més bonic ha entrat Teresa, la col·lega un poc màgica que es jubila aviat. No voldria (i tampoc nosaltres ho voldríem). Atraient l'atenció, ha aguaitat a la classe i ha començat: "*Oh, orco de un orco asessino*" que és la seua expressió més coneguda per a dir que està contenta, que li està passant quelcom bo. I és també una de les seues formes de donar esperança i confiança als que estan al seu

voltant. Moltes i molts han rist. I els altres? Esperem que ho hagen comprés.

Maria Cristina Mecenero.

(Els dibuixos d'estes pàgines han sigut realitzats pels xiquets i xiquetes del nivell elemental. S'han posat a treballar en diumenge i per això els estem agraïdes).

Traducció: Ximo Martinez

El verdadero maestro

HUA HU CHING
Siglo VI AEC

«…El verdadero maestro entiende que la iluminación no es el fin, sino el medio. Tomando conciencia de que la virtud es su meta, acepta el largo y con frecuencia arduo cultivo que es necesario para alcanzarla. No maquina para convertirse en líder, sino que en silencio sobrelleva cualquier responsabilidad que caiga sobre sí. No apegado a sus realizaciones, ni atribuyéndose nada, guía al mundo entero orientando a las personas que le llegan. Comparte su energía divina con sus alumnos, animándoles, poniéndoles pruebas para fortalecerles, regañándoles para despertarles, dirigiendo las corrientes de sus vidas hacia el océano infinito del Tao…»

O verdadeiro mestre

HUA HU CHING
Século VI AEC

«… O verdadeiro mestre percebe que a iluminação não é o fim, mas sim o meio. Ao tomar consciência de que a virtude é a sua meta, aceita a longa e frequentemente árdua cultura que é necessária para alcançá-la. Não tenta converter-se em líder, mas sofre em silêncio qualquer responsabilidade que caia sobre si mesmo. Conduz o mundo inteiro, orientando as pessoas que chegam até si, sem estar agarrado às suas realizações, nem atribuindo nada a si mesmo. Compartilha a sua energia divina com os seus alunos, encorajando-os, ao lhes incutir provas com o intuito de os fortalecer, repreendendo-os para os despertar, dirigindo as correntes das suas vidas até ao oceano infinito do Tao…»

Traductora / Revisora: Sabrina Ildefonso

El verdader mestre

HUA HU CHING
Segle VI AEC

«…El verdader mestre entén que la il·luminació no és el fi, sinó el mitjà. Prenent consciència que la virtut és la seua meta, accepta el llarg i ben sovint ardu cultiu que és necessari per a aconseguir-la. No maquina res per a convertir-se en líder, sinó que en silenci suporta qualsevol responsabilitat que caiga sobre si. No s'aferra a les seues realitzacions, ni s'atribueix res, guia el món sencer orientant les persones que hi arriben. Comparteix la seua energia divina amb els seus alumnes, animant-los, posant-los proves per a enfortir-los, marmolant-los per a despertar-los, dirigint els corrents de les seues vides cap a l'oceà infinit del Tao…»

Traductor / Revisor: Ximo Martinez

The real master

HUA HU CHING
VI BCE

«… The real master realizes that illumination is not the end, but the midst. While being conscious that the virtue is his goal, accept the long and frequently hard culture that is necessary to reach it. He doesn't try to convert himself into a leader, but suffers any responsibility that falls upon him, in silence. He leads the whole world, orienting people that come to him, without holding on to their accomplishments, nor attributing anything to himself.
He shares his divine energy with his students, encouraging them while giving them tests with the intent to strengthen them, reprehending them in order to awake them, orienting their lives until the end of the infinite Tao's ocean …»

Traductora / Revisora: Sabrina Ildefonso

L’amore che non scordo – Storie di comuni maestre

Film-documentario ***“L’amore che non scordo – Storie di comuni maestre”*** .

Film-documentario ***“L’amore che non scordo – Storie di comuni maestre”*** (2007), durata 74’, regia di ***Daniela Ughetta*** e ***Manuela Vigorita***, scritto con *Vita Cosentino* e *Maria Cristina Mecenero,* del *movimento di autoriforma della scuola,* prodotto da Angelo Ferranti per TV Days*,* con il patrocinio della Provincia di Milano/Settore Cultura e del Ministero dell’Ambiente e della tutela del Territorio e del Mare.

“L’amore che non scordo” racconta quattro storie di maestre e un maestro, attraverso un viaggio in diverse realtà scolastiche italiane tra il 2005 e il 2007. Si tratta di un percorso che offre la possibilità di rilanciare e di allargare il dibattito sulla scuola pubblica in corso nella società, proponendo esempi di forte impatto positivo. La scuola elementare italiana, infatti, si colloca ai primi posti nel mondo e esprime una qualità che è creata al 95% da donne.

Il film, pubblicato in cofanetto (DVD+libro) dalla Libreria delle donne di Milano (euro 17.00), dal settembre 2008 sta circolando in modo capillare, scuola per scuola, nel vasto movimento di lotta portato avanti da maestre, mamme e papà, per opporsi alla legge Gelmini che, introducendo il “maestro unico” e il ritorno al voto, rischia di distruggere il meglio della scuola italiana.

“L’amore che non scordo” è un racconto per immagini che si suddivide in quattro episodi. Due sono ambientati nell’area milanese: in una scuola storica di Milano insegna Alice che, alle soglie della pensione, ha costruito la “sua famiglia” negli anni attraverso le relazioni con gli ex-alunni e i loro genitori. A Settimo Milanese, periferia ovest di Milano, la maestra Cristina con la sua classe quinta affronta l’esperienza del distacco attraverso la lettura di testi scritti sui cinque anni passati insieme. Il viaggio tocca anche Bologna e Roma: a Casalecchio una giovane maestra insegna ai suoi piccoli alunni ad amare la lettura; a Campoleone, in una scuola attorno alla quale si è costruita l’intera comunità, Bardo e Adriana insegnano il valore della memoria.

La regista cinematografica *Francesca Comencini* sottolinea la grande naturalezza di questo documentario che colpisce per la capacità di mostrare il rapporto che i

bambini intrattengono con il linguaggio: *“In un’epoca in cui tutto sembra dettato dalle immagini, in cui i bambini sembrano intrattenere un rapporto esclusivo e ossessivo solo con vari tipi di schermi, dai computer, alle playstation, dalle televisioni ai gameboy, scopriamo invece la loro naturale e magica inclinazione alle parole. Parole lette, parole scritte, parole dette”.*

La filosofa Luisa Muraro, nella quarta di copertina, mette in evidenza la politicità del documentario considerando che: “*C’è tanto da indagare ancora, da inventare e da innovare in questo mondo, ma oggi finalmente abbiamo capito che niente sarà veramente guadagnato, se non avremo imparato a riconoscere, rispettare e custodire quello che di buono già esiste. C’è tanto da criticare e da cambiare in Italia, nella vita politica come nel resto. Ma niente della nostra rivolta servirà a niente, se non avremo imparato a riconoscere e a traghettare verso il futuro quelle cose che sono fatte bene, vanno bene e ci fanno onore*.”

All’interno delle lotte in corso, il film sta svolgendo una funzione eminentemente politica, in quanto, mostrando alle maestre il loro valore, ne aumenta la presa di coscienza e le autorizza a prendere pubblicamente la parola. È un esempio di come procede la politica delle donne, tenendosi fuori dai rapporti di potere e dalle contrapposizioni.

Manuela Vigorita dal 1994 lavora come autrice e regista per la RAI e realizza numerosi film e documentari. Nel 2001, con le registe *Loredana Rotondo* e *Gianna Mazzini*, riceve la menzione speciale *Minimum Prize* dalla Fondazione Pistoletto per l’impegno di “trasformazione sociale responsabile nei campi dell’arte, della politica e della condizione della donna”. Nel 2005 fonda assieme ad altre dodici professioniste la cooperativa *L’Altravista*, società che negli ultimi anni ha prodotto documentari, mostre multimediali, e organizzato eventi culturali e corsi di formazione.

Daniela Ughetta lavora con la RAI come consulente antropologica e regista programmista per vari programmi (*Geo e Geo* – Rai Tre). Nel 2004 con *Manuela Vigorita* è coautrice e regista del documentario *“Quasi ineffabile. Una femminista alla Rai”* e nel 2006 scrive e realizza il filmato di repertorio “*Mondate*” sul tema “corpo, donna e informazione” per la Regione Lazio, Università Roma Tre, Biblioteche di Roma e l’Associazione Donna dire fare.

El amor que no olvido – Historias de maestras corrientes

Película-documental “**El amor que no olvido –Historias de maestras corrientes**”.

Película-documental “**El amor que no olvido –Historias de maestras corrientes**” (2007), duración 74’, dirección de **Daniela Ughetta** y **Manuela Vigorita**, escrita por Vita Cosentino y Maria Cristina Mecenero, del movimiento de autorreforma de la escuela, producida por Angelo Ferranti para TV Days, con el patrocinio de la Provincia de Milán/Sector Cultura y del Ministerio del Medioambiente y de la Tutela del Territorio y el Mar.

“El amor que no olvido” narra cuatro historias de maestras y un maestro, a través de un viaje por diversas realidades escolares italianas entre 2005 y 2007. Se trata de un recorrido que ofrece la posibilidad de relanzar y profundizar en el debate sobre la escuela pública en curso en la sociedad, proponiendo ejemplos de fuerte impacto positivo. La escuela elemental italiana, de hecho, se sitúa en los primeros puestos del mundo y muestra unas cualidades que son obra, en el 95% de los casos, de mujeres.

La película, publicada en cofre (DVD+ libro) por la Librería de las Mujeres de Milán (17 euros), está circulando desde septiembre de 2008 de mano en mano, escuela por escuela, en el vasto movimiento de lucha mantenido por las maestras, madres y padres en oposición a la ley Gelmini que, introduciendo el “maestro único” y la vuelta a las calificaciones, corre el riesgo de destruir lo mejor de la escuela italiana.

“El amor que no olvido” es una narración en imágenes que se subdivide en cuatro episodios. Dos están ambientados en el área milanés: en una escuela histórica de Milán enseña Alice que, en el umbral de la jubilación, ha construido “su familia” a través de los años por las relaciones con los ex-alumnos y sus padres. En Settimo Milanese, en la periferia oeste de Milán, la maestra Cristina con su clase de quinto afronta la experiencia de la separación, a través de la lectura de textos escritos sobre los cinco años pasados juntos. El viaje llega también a Bolonia y a Roma: en Casalecchio, en una escuela en torno a la cual se ha construido toda la comunidad, Bardo y Adriana enseñan el valor de la memoria.

La directora cinematográfica Francesca Comencini subraya la naturaleza de este

documental que impacta por la capacidad de mostrar la relación que los niños establecen con el lenguaje: “En una época en la que todo parece dictado por las imágenes, en la que los niños parecen mantener una relación exclusiva y obsesiva solo con diversos tipos de pantallas, del ordenador, a la playstation, de la televisión a la gameboy, descubrimos en cambio su natural y mágica inclinación a la palabra. Palabras leídas, palabras escritas, palabras dichas”.

La filósofa Luisa Muraro, en la portada, pone en evidencia el carácter político del documental considerando que: “hay mucho que indagar todavía, que inventar e innovar en este mundo, pero hoy finalmente hemos comprendido que nada se ganará realmente si no hemos aprendido a reconocer, respetar y custodiar lo que ya existe de bueno. Hay mucho que criticar y cambiar en Italia, en la vida política y en el resto. Pero nada de nuestra rebelión servirá para nada si no hemos aprendido a reconocer y a llevar hacia el futuro aquellas cosas que están bien hechas, van bien y nos honran”.

Dentro de las luchas en curso, la película está desarrollando una función eminentemente política, en tanto que, mostrando a las maestras y sus valores, aumenta la toma de conciencia y las autoriza a tomar públicamente la palabra. Es un ejemplo de como procede la política de las mujeres, manteniéndose fuera de las relaciones de poder y de la contraposición.

Manuela Vigorita trabaja desde 1994 como autora y directora para la RAI y ha realizado numerosas películas y documentales. En 2001, con las directoras Loredana Rotondo y Gianna Mazzini, recibe la mención especial Minimun Prize de la Fundación Pistoletto por su labor de “transformación social responsable en los campos del arte, la política y la condición de la mujer”. En 2005 funda junto con otras doce profesionales la cooperativa L’Altravista, sociedad que en los últimos años ha producido documentales, exposiciones multimedia y ha organizado eventos culturales y cursos de formación.

Daniela Ughetta trabaja en la RAI como antropóloga consultora y directora de programación en varios programas (Geo e Geo – Rai Tre). En 2004 junto con Manuela Vigorita crea y dirige el documental “Quasi ineffabile. Una femminista alla Rai” y en 2006 escribe y realiza la filmación de “Mondate” sobre el tema “cuerpo, mujer e información” para la Región de Lazio, Universidad Roma Tre, Bibliotecas de Roma y la Asociación Donna dire fare.