

El acto de educar, el contexto y lo inédito viable
O ato de educar, o contexto e o inédito viável
The act of educating, the context and the unprecedented viable

Jorge Alves de Oliveira¹

¹EE Dr. Alfredo Reis Viegas, Praia Grande SP – Brasil, email: jorafro@gmail.com
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3832-3000>

Traductor

Miguel Y. Ramírez Sánchez

Universidade Internacional do Cuanza (Angola), email: miguel.ramirez@unic.co.ao

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3045-5391>

Resumen: El acto de educar está ligado a un concepto de educación escolar. Esto, a su vez, o bien se ajusta, o bien se pone en sintonía con el contexto histórico, político, social y económico específico. En estos tiempos, el discurso económico y político pro-liberal resuena con altivez, teniendo un impacto importante en el espacio escolar. Este texto pretende destacar dos orientaciones formativas que se están incorporando al vocabulario de las intencionalidades del acto de educar en las unidades escolares. Estas son las expresiones: protagonismo y espíritu emprendedor. El acto de educar, por lo tanto, debe promover con los estudiantes intervenciones que desarrollen habilidades que les permitan ser protagonistas de sus vidas y emprendedores en una sociedad cada vez más desafiante, selectiva y competitiva. Pero, una mirada filosóficamente contrariada promueve algunas cuestiones que deben ser consideradas. ¿El acto de educar se resume a ser un referéndum sobre el discurso que se supone que es hegemónico, así como sobre sus prácticas? ¿En consecuencia, los profesores y estudiantes, involucrados en el acto de educar, sólo deben conformarse con este discurso hegemónico? Estas cuestiones conducen a una revisión en la obra de Paulo Freire (1987; 1992; 1992n; 1996f) donde el autor presenta la idea de lo Inédito Viable y, con ella, esboza la Esperanza. Tal revisión puede ser una ayuda para redimensionar el acto de educar.

Palabras clave: Acto de educar; Protagonismo; Espíritu emprendedor; Incomodo filosófico; Inédito Viable.

Resumo: O ato de educar está atrelado a uma concepção de educação escolar. Esta, por sua vez, está afinada, ou busca afinar-se, ou, ainda, é levada a afinar-se com o contexto histórico, político, social, econômico específico. Nestes tempos, ecoa com altivez o discurso pró liberalismo econômico e político repercutindo de forma importante no espaço escolar. Este texto busca destacar duas orientações formativas que estão sendo incorporadas no vocabulário das intencionalidades do ato de educar nas unidades escolares. Trata-se das

expressões: protagonismo e empreendedorismo. O ato de educar, portanto, deve promover junto aos alunos intervenções que desenvolvam competências que lhes possibilitem ser protagonistas de suas vidas e empreendedores em meio a sociedade cada vez mais desafiadora, seletiva e competitiva. Mas, um olhar filosoficamente incomodado promove algumas problematizações que precisam ser consideradas. O ato de educar resume-se a ser um referendo ao discurso que se quer hegemônico, bem como suas práticas? Consequentemente, professores e alunos, envolvidos no ato de educar, devem tão somente se conformar a este discurso hegemônico? Estas problematizações conduzem a uma revisita na obra de Paulo Freire (1987;1992;1992n;1996f) onde o autor apresenta a ideia do Inédito Viável e, com ele delinea o Esperançar. Tal revisita pode ser um auxílio para que se redimensione o ato de educar.

Palavras chave: Ato de educar; Protagonismo; Empreendedorismo; Incômodo filosófico; Inédito Viável.

Summary: The act of educating is linked to a concept of school education. This, in turn, is in tune, or seeks to tune in, or is even driven to tune in with the specific historical, political, social, economic context. In these times, the pro-economic and political liberal discourse echoes with resonance in an important way in the school space. This text seeks to highlight two formative guidelines that are being incorporated into the vocabulary of the intentions of the act of educating in school units. These are the expressions: protagonism and entrepreneurship. The act of educating, therefore, should promote interventions among students that develop skills that enable them to be protagonists of their lives and entrepreneurs in the midst of an increasingly challenging, selective and competitive society. But, a philosophically troubled look promotes some problematizations that need to be considered. Does the act of educating boil down to being a referendum on the discourse that wants to be hegemonic, as well as its practices? Consequently, teachers and students, involved in the act of educating, should they just conform to this hegemonic discourse? These problematizations lead to a revisit in the work of Paulo Freire (1987; 1992;1992n;1998) where the author presents the idea of the Unpublished Viable and, with it, delineates Hope. Such a return visit can be an aid to resize the act of educating.

Key words: Act of educating; Protagonism; Entrepreneurship; Philosophical nuisance; Unprecedented Viable.

Recepción: 23 de marzo 2020

Aceptación: 20 de agosto 2020

Forma de citar: Alves de Oliveira, J. (2020). El acto de educar, el contexto y lo inédito viable. *Voces de la educación, número especial*, 104-122.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

EL ACTO DE EDUCAR, EL CONTEXTO Y LO INÉDITO VIABLE

1. El acto de educar, la educación escolar y el contexto

El acto de educar, que ahora se presenta, se entiende como la acción directa del profesor con los alumnos de una manera más aguda en el aula. Este acto está cargado de responsabilidades, porque, inmerso en intencionalidades, necesita ser consciente y declarado. Así, el trinomio profesor-conocimiento-alumno pide una relación abierta, de tal manera que el profesor y el alumno, en las diversas interacciones, sepan qué es lo que persiguen frente al conocimiento ya constituido (la tradición) y, estén abiertos a lo que se va a construir. Pero también se sabe que esta relación participa en un grupo más amplio que es la unidad escolar y que ésta, a su vez, integra un sistema mayor de educación, ya sea municipal, estatal o de tipo privada; todos subordinados a una orientación nacional. Es a esta orientación nacional a la que se atribuyen las notas legales para que la educación escolar esté alineada, o cuando no lo está, lo haga en relación al contexto histórico, político, social, económico que le es pertinente. En este sentido, la educación escolar asume, o aproxima, el discurso que se hace común, el que se impone como hegemónico, formando a sus involucrados dentro de esta concepción del mundo.

Estas consideraciones son recordatorios necesarios para tener en cuenta la problemática de este texto: ¿El acto de educar se resume a ser un referéndum sobre el discurso hegemónico, así como sus prácticas? ¿En consecuencia, profesores y alumnos involucrados en el acto de educar, sólo deben conformarse con este discurso hegemónico?

2. El contexto y el discurso del pro-liberalismo político y económico

En estos tiempos, el contexto social, político y económico está referido a la visión liberal del mundo. Esto significa que oficialmente la selectividad y con ella la competitividad entre los individuos, son legítimas en la búsqueda de la consolidación social. Esto se remonta a las formulaciones liberales hechas por Adam Smith (1996) que dice:

Se deja a cada persona, siempre y cuando no viole las leyes de la justicia, la libertad perfecta para ir en pos de sus propios intereses, a su manera, y hacer que tanto su trabajo como su capital compitan con los de cualquier otra persona o categoría de personas (p. 169).

Las consecuencias prácticas de este escrito son importantes. En todo momento son audibles y visibles los llamamientos y acciones que los individuos hacen para asegurar sus posiciones, sus convicciones, sus iniciativas frente al grupo social. Cada uno, en su intensidad, busca marcar posición y señalar cómo quiere participar en este proceso productivo y qué quiere ganar con ello. Los impedimentos que vienen a negarle la posibilidad de llevar a cabo su proyecto personal no se aceptan pasivamente. De manera muy

significativa, el argumento presentado para apoyar las posiciones anteriores se refiere a uno de los artículos más costosos de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 2018), que trata de la libertad de expresión: "Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, del de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de no difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión" (Artículo XIX).

Tal artículo se toma en su sentido amplio donde expresar posiciones, tener ideas, hacerlas públicas, es también, poder actuar según normas y principios individuales. Tomado de esta manera, el derecho a la libertad de expresión ratifica los principios liberales de la iniciativa personal y, en consecuencia, acepta la competitividad entre pares.

La versión actualizada del liberalismo de Hayek (2010) reafirma los principios del pensamiento liberal clásico y lo contextualiza. Este es el punto culminante:

La doctrina liberal está a favor de un uso más efectivo de las fuerzas de la competencia como medio de coordinar los esfuerzos humanos, y no de dejar las cosas como están. Se basa en la convicción de que cuando existe una competencia efectiva, siempre resultará ser la mejor manera de guiar los esfuerzos individuales (p. 58).

La nota explícita a favor de la competencia trata de legitimar la idea y la práctica en que los individuos se enfrentan cara a cara, buscando ocupar espacios a través de sus habilidades, sus esfuerzos, acciones oportunistas y del éxito que han logrado. Aunque no esté escrito, la idea es mérito del individuo. El individuo se moviliza por la competencia y ésta se consolida por los individuos en disputa. El beneficiario de esta disputa es la productividad.

En estos términos, se considera que la competencia es un método que, en sí mismo, regula las relaciones de los individuos, prescindiendo de una autoridad arbitraria y coercitiva. Se dice que:

[...] la competencia es un método superior, no sólo porque es, en la mayoría de las circunstancias, el mejor método conocido, sino porque es el único método por el que nuestras actividades pueden ajustarse unas a las otras sin la intervención coercitiva o arbitraria de la autoridad (Ídem, p. 58).

De nuevo, cada individuo, si quiere ocupar un espacio prominente, hará su propio camino para lograrlo. La motivación no se toma como un orden externo, sino que está implícita en la regla de la competencia.

En efecto, una de las principales justificaciones de la competencia es que prescinde de la necesidad de un "control social consciente" y ofrece a los individuos la oportunidad de decidir si las perspectivas de una determinada ocupación son suficientes para compensar las desventajas y los riesgos que la acompañan (Ídem, p. 58).

La competencia significa, por lo tanto, que todos están constantemente revisando, evaluando y leyendo el contexto para intervenir mejor en él. Considerando, como guía, la acumulación de capital y teniendo el trabajo como medio para el primero; el pensamiento liberal depositará en el individuo las condiciones necesarias para su propia realización. Evidentemente, se deduce que, en caso de fracaso, el individuo será responsable de no haberse preparado para competir con los demás.

Dentro de lo que se presenta sobre el pensamiento liberal en términos de la centralidad sobre el individuo para decidir, producir y obtener beneficios, así como la legitimación/fomento de la competencia entre los individuos: ¿cómo es la educación escolar en ese contexto? ¿Qué se presenta para ofrecer a los alumnos para que puedan participar en esta sociedad que apuesta por la competitividad? De los diversos estudios sobre el tema, se destacan aquí algunas notas de Libâneo (1998) y Gentilli (1996).

3. El acto de educar, la educación escolar y el pensamiento liberal

Libâneo (1998) identifica y destaca la presencia del pensamiento liberal a partir de este texto:

As reformas educativas, no contexto do neoliberalismo, têm início nos anos 1980 em países da Europa, expandindo-se em seguida os países pobres e emergentes. A partir de 1990, políticas, diretrizes e normas em relação a políticas educacionais passam a ser formuladas, de forma mais direta, pelo Banco Mundial. O marco histórico em relação às influências supranacionais na educação mundial foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, organizada e dirigida pelos organismos internacionais vinculados à educação, seguindo-se as Conferências de Nova Délhi (1993), e Dacar (2000), entre outras. Os documentos originados dessas conferências, em especial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), assinados pelos países membros, e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial vêm servindo de referência às políticas educacionais desses países (p. 4).

Estas referencias históricas, con sus respectivos acontecimientos, son importantes para visualizar las relaciones explícitas, o no, entre los ideales económicos, políticos, sociales y la educación escolar. Esto refuerza el registro que apunta a un estrechamiento entre la educación escolar y el contexto histórico concreto, a veces en sintonía entre sí; en algunas otras, en oposición; en otras más, el marco para que la educación escolar se ajuste al contexto hegemónico. Este ajuste, resultante de la lectura que el pensamiento liberal hace de la educación escolar, puede verse en el análisis realizado por Gentilli (1996, p. 4):

“[...] desde una perspectiva neoliberal, los sistemas educativos se enfrentan hoy en día a una profunda crisis de eficiencia, eficacia y productividad (...) Se trata fundamentalmente de una crisis de calidad derivada de la improductividad que caracteriza las prácticas pedagógicas y la gestión administrativa de la gran mayoría de los establecimientos escolares”.

Se destacan del extracto anterior las palabras: eficiencia, eficacia, productividad. Todas ellas están implicadas en el discurso de la calidad que se convierte en el criterio de evaluación de la producción. La baja y mala calidad de la producción se acredita a la educación escolar que no es eficiente en la formación de aquellos profesionales que el mercado laboral necesita.

De esta concepción se desprende que la unidad escolar está compuesta sólo por un contingente expresivo de individuos en formación que aportan un importante potencial para satisfacer las demandas de la producción. Sin embargo, de acuerdo a esta concepción liberal, todavía la ineficiencia de la educación escolar practicada dificulta el proceso formativo de quienes deben asumir el proceso productivo deseado. En este sentido, se justifica una acción directiva de las instituciones económicas y productivas sobre la educación escolar, con el fin de: “[...] llevar a cabo una profunda reforma administrativa del sistema escolar guiada por la necesidad de introducir mecanismos que regulen la eficiencia, la productividad, la eficacia, en definitiva: la calidad de los servicios educativos” (Gentilli, op. cit., p. 4).

A las notas sobre la “calidad” de los servicios, se añaden las que señalan la “competitividad” y la “meritocracia”. De acuerdo a los que participan en la concepción neoliberal:

Sólo este mercado, cuyo dinamismo y flexibilidad expresan lo contrario de un sistema escolar rígido e incapaz, puede promover los mecanismos fundamentales que garantizan la eficacia y la eficiencia de los servicios ofrecidos: la competencia interna y el desarrollo de un sistema de premios y castigos basado en el mérito y el esfuerzo individual de los actores implicados en la actividad educativa. No hay mercado sin competencia, que es el requisito fundamental para garantizar lo que los neoliberales llaman equidad (Gentilli, op. cit., p. 5).

De lo que se presenta, se extrae una teoría que apunta hacia prácticas concretas. Se parte de la base de que las personas entienden el contexto en el que viven, en el que la productividad es el camino a seguir; en segundo lugar, que comprenden que sólo aquellos que saben competir participarán en este proceso; en tercer lugar, que se trata de una competencia que acepta y fomenta el premio y el castigo, y; en cuarto lugar, una competencia que pone en el individuo la responsabilidad de su éxito o fracaso en la medida en que le corresponde identificar sus potencialidades y desarrollarlas. En cuanto a las escuelas, que atienden a esos alumnos, les corresponderá ayudarlos en este proceso de identificación de potencialidades, haciéndolos aptos para la competitividad dentro del concepto de calidad.

El neoliberalismo formula un concepto específico de la calidad, resultante de las prácticas comerciales y es transferido, sin mediaciones, al ámbito educativo. Las instituciones escolares deben ser pensadas y evaluadas (es decir, deben juzgar sus resultados), como si fueran empresas productivas. En ellas se produce un tipo específico de mercancía (el conocimiento, el alumno escolarizado, el currículum) y, en consecuencia, sus prácticas deben someterse a los mismos criterios de evaluación que se aplican en toda empresa dinámica, eficiente y flexible.

Si los sistemas de *Total Quality Control* (TQC) han demostrado ser exitosos en el mundo de los negocios, deberían producir los mismos efectos productivos en el campo de la educación (Gentilli, op. cit., p. 7).

La molestia filosófica permanece: ¿El acto de educar se reduce a ser un referéndum del discurso que se quiere hegemónico, así como de sus prácticas? ¿En consecuencia, los profesores y alumnos, involucrados en el acto de educar, sólo deben conformarse con este discurso hegemónico?

4. Educar para el Protagonismo y para el Espíritu Emprendedor

El subtítulo anterior indica rápidamente el desafío que tienen las unidades escolares y, directamente, para esa relación básica de profesor-conocimiento-alumno. La exigencia de protagonismo está presente en los documentos que marcan la Escuela del Tiempo Integral - PEI (n.d.). A su vez, la Base Nacional Común Curricular - BNCC (2018), que orienta toda la educación escolar de Brasil, además de reafirmar el protagonismo del alumno, añade la demanda pro del espíritu emprendedor. Sin embargo, antes de citar los documentos, es pertinente pensar en cómo se trabajan estas expresiones -protagonismo y espíritu emprendedor- en las empresas.

4.1. Sobre el Protagonismo

El mundo de los negocios aprecia el protagonismo y, en consecuencia, a las personas que se manifiestan o buscan ser protagonistas. Según Melo (2017) alguien es “[...] un protagonista cuando se destaca por su determinación para prevenir situaciones desfavorables, cuando tiene confianza para tomar decisiones en su organización y también compromiso para entregar resultados sin precedentes” (p. 1).

Destacan tres cualidades clave del protagonismo: “prevenir situaciones desfavorables”, que puede entenderse como anticiparse a los problemas; “tomar decisiones”, que es centrarse en las soluciones y asumir responsabilidades; y, por último, “ofrecer resultados incomparables”, que es, entre otras palabras, ser productivo y creativo.

Pero llama la atención lo siguiente: “Esta determinación, confianza y compromiso suele ser del propio perfil del empleado, y por lo tanto fomentada por los líderes o gestores de la empresa” (ídem, p. 1). El indicativo hace que uno entienda que el protagonismo es propio del individuo. No es la empresa la que promueve, sino la persona que ya se presenta así. Y, al ser portador de estas características, recibirá “un incentivo (...) porque es beneficioso para la operación tener perfiles proactivos que siempre piensan en aportar soluciones sin depender al 100% de la orientación de sus gestores” (ídem, p. 1). El centro, por lo tanto, es el individuo que es, o no, el protagonista.

Todavía sobre el protagonismo, desde la perspectiva empresarial es posible leer que:

En el mundo corporativo, ser un profesional con protagonismo - o un profesional protagonista - significa que asumes la responsabilidad del desarrollo de tu carrera. En otras palabras, no dejas que tu desarrollo profesional dependa únicamente de la empresa o de tu jefe. Por el contrario, asumes responsabilidades, tienes un compromiso de entrega y confianza en sí mismo para tomar decisiones (Crespino, 2020, p. 1).

Se retoma el punto que pone en el individuo las condiciones y la responsabilidad de ser o no ser el protagonista. Las empresas lo desean, pero es el individuo quien debe tomar la iniciativa para su formación.

En otras palabras, el área de gestión de personas quiere que cada empleado sea responsable de su desarrollo, de su autoconocimiento. Ofrece las herramientas, el equipo prepara su plan de acción e invierte tiempo en su evolución personal y profesional en la selección del camino de aprendizaje que elegirá. La empresa estructura los cursos y la capacitación de acuerdo a las necesidades, pero el individuo es el agente del proceso en formato de autoservicio (ídem, p. 1).

Sin embargo, cabe señalar que: una vez que esa persona no asume su autoformación, el precio es alto, porque “la autonomía se da, sólo con la gestión de las consecuencias. Aquel que no invierte en los conocimientos críticos del negocio y en los conocimientos de su función y de los puntos a desarrollar individualmente, tendrán limitaciones de crecimiento en la empresa e incluso de despido” (ídem, p. 1).

Es este concepto de “protagonismo” el que ahora se difunde y persigue en las unidades escolares a partir de las directrices de diversas Secretarías de Educación que se han adherido a un modelo de educación conocido como Programa de Educación Integral - PEI (n.d.) y que también está presente en la nueva Base Curricular Nacional Común - el BNCC (2018). En el PEI (n.d.) uno encuentra lo que quiere desarrollar en términos de protagonismo:

El alumno es el actor principal en la conducción de las acciones en las que es sujeto y simultáneamente objeto de sus diversos aprendizajes. En el desarrollo de estas acciones de Protagonismo Juvenil, el joven se hace autónomo, ya que es capaz de evaluar y decidir en base a sus creencias, valores e intereses; se hace solidario, enfrentando la posibilidad de involucrarse como parte de la solución y no del problema mismo; y competente para comprender gradualmente las demandas del nuevo mundo del trabajo y preparado para la adquisición de habilidades específicas requeridas para el desarrollo de su Proyecto de Vida (p. 15).

Es posible identificar de un vistazo un aspecto central similar a los aportados por las agencias de negocios, para recordar: le corresponde al individuo, ahora alumno, desarrollar el protagonismo que le hará ser autónomo, ser solidario, ser competente. Desde esta perspectiva, depende de las unidades escolares entender eso: “La educación que se propone en este modelo tiene como objetivo principal desarrollar jóvenes autónomos, solidarios y competentes,

ofreciendo espacios de vida para que ellos mismos puedan emprender la realización de sus potencialidades personales y sociales” (ídem, p. 14).

El acto de educar, por lo tanto, debe propiciar situaciones que contribuyan a que los alumnos sean:

[...] capaces de comprender las exigencias de la sociedad contemporánea con la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas específicas aseguradas a partir de la oferta de las condiciones para construir los proyectos de vida de sus estudiantes, llevadas a cabo a través de la excelencia académica, la formación en valores y la capacitación para el mundo del trabajo (ídem, p. 14).

La transposición del protagonismo en la educación escolar se ve reforzada por Costa (2007), según él:

[...] en el ámbito de la educación, el término protagonismo juvenil designa las acciones de los jóvenes como protagonistas de una iniciativa, actividad o proyecto destinado a resolver problemas reales. El núcleo del protagonismo, por lo tanto, es la participación activa y constructiva de los jóvenes en la vida de la escuela, la comunidad o la sociedad en general (p. 10).

Como este es el protagonismo adecuado para los alumnos, dependerá de la escuela amoldarse a esta nueva demanda. “La educación tiene el desafío de enfrentar y superar estos nuevos retos. Ya no puede reducirse únicamente a la transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas” (ídem, p. 3). ¿Y cómo se hará eso?

De acuerdo con Costa (2007):

Si queremos transmitir valores a las nuevas generaciones, no debemos limitarnos a la dimensión del contenido intelectual, transmitido a través de la enseñanza, debemos ir más allá. Los valores deben ser vividos en vez de transmitidos. La inteligencia no es la única forma de acceder y expresar valores. Se manifiestan cuando sentimos, elegimos, decidimos o actuamos en esta o aquella dirección (p. 4).

Así, en la práctica, el acto de educar será el de:

“[...] crear espacios para que el educando pueda emprender por sí mismo la construcción de su ser, es decir, la realización de su potencial en términos personales y sociales. Este concepto de educar nos lleva necesariamente a la formación de jóvenes autónomos, solidarios y competentes” (ídem, p. 4).

Lo que se presentó sobre el protagonismo y su presencia en el espacio escolar llama la atención sobre su carácter individual. En todas las notas, el individuo es el sujeto último de la educación, pero fundamentalmente también es responsable de su formación. Vale la pena recordar que en el pensamiento liberal el individuo también es el sujeto. Es quien

identifica y desarrolla sus capacidades y participa en la competitividad, elemento clave de ese modelo que exige eficiencia, productividad y calidad. Pero la molestia filosófica persiste: ¿la educación escolar, el acto de educar, está encerrado en la viabilidad de estas orientaciones?

4.2 El Espíritu Emprendedor

El espíritu emprendedor es otro importante concepto empresarial que se sitúa como un elemento relevante en el documento que marca toda la educación escolar en Brasil, la Base del Currículo Nacional Común - BNCC (2018).

Utilizando nuevamente el mundo empresarial, Bueno (2019) describe al espíritu emprendedor como:

“[...] la capacidad de una persona para identificar problemas y oportunidades, desarrollar soluciones e invertir recursos en la creación de algo positivo para la sociedad. Puede ser un negocio, un proyecto o incluso un movimiento que genere cambios reales e impacto en la vida cotidiana de las personas” (p. 1).

El espíritu emprendedor, por lo tanto, se parece a lo que se ha dicho sobre el protagonismo. La acción se centra en el individuo que busca ser un emprendedor. El nuevo dato es la inversión de recursos para obtener un producto final que promueva un impacto en el conjunto social.

Otra importante institución, la FIESP - Federación de Industrias del Estado de São Paulo-, la mayor entidad de su clase en la industria brasileña, aporta la idea de un “intraemprendimiento”:

[...] se refiere a aquellas personas que emplean su creatividad y no temen tomar riesgos y darlo todo dentro de una organización. Estas personas son indispensables para que estas organizaciones crezcan y se desarrollen, manteniendo sus normas de calidad y añadiendo factores como la innovación, la sorpresa y la modernidad a sus servicios (FIESP, 2020, p. 1).

Este concepto hace aún más explícito el carácter de individualidad que rodea al espíritu emprendedor. Como se ha venido destacando: es el individuo quien se convierte en emprendedor y, en esta acción, se consolida el modelo productivo y todo lo que lo rodea en términos de calidad, elemento central de la competitividad.

El espíritu emprendedor se convierte oficialmente en parte del discurso escolar a través de la Base Nacional Común Curricular (BNCC, 2018). Varias prácticas educativas, que buscan promover situaciones de interacción de los alumnos con el mundo del trabajo, ya señalaban despertar el espíritu emprendedor. El documento, sin embargo, hace una localización más precisa sobre ese punto.

La BNCC ha concebido, además del cuerpo formativo compuesto por las áreas clásicas del conocimiento, lo que ha llamado itinerarios formativos. Estos son:

[...] un conjunto de unidades curriculares ofrecidas por instituciones y redes educativas que permiten a los estudiantes profundizar sus conocimientos y prepararse para estudios posteriores o para el mundo del trabajo a fin de contribuir a la construcción de soluciones a problemas específicos de la sociedad [Resolución CNE/CEB n° 3/2018, Art. 10] (BNCC, 2018, p. 475).

Se entiende que el alumno necesita ese conocimiento básico común a todos, pero necesita algo puntual que le permita, individualmente, continuar en el estudio o entrar en el mundo del trabajo. Por lo tanto, depende de la unidad escolar identificar sus propias demandas y ofrecer una educación más puntual. Por ser, integralmente una orientación para todo el territorio nacional, la BNCC indica algunos ejes formativos sobre los cuales la acción educativa debe ser construida, entre ellos, lo que se convierte en el emprendimiento que: “[...] supone la movilización de conocimientos de diferentes áreas para la formación de organizaciones con variadas misiones dirigidas al desarrollo de productos o servicios innovadores con el uso de tecnologías” [Resolución CNE/CEB N° 3/2018, art. 12, § 2] (ídem, p. 479).

La educación escolar, por lo tanto, en sintonía con el contexto histórico, social, político y económico, debe actuar sobre el alumno de tal manera que se constituya en alguien capaz de participar en esa competitividad presente en el mercado laboral como emprendedor.

Una vez más, es necesario preguntar y problematizar: ¿La educación escolar se centra en este propósito? ¿Los profesores y alumnos tienen su punto de llegada aquí?

5. Lo Inédito Viable

La pregunta/problema que se ha planteado repetidamente a lo largo de este texto: ¿el acto de educar se reduce a ser un referéndum sobre el discurso que se quiere hegemonizar, así como sobre sus prácticas? - se refleja ahora en un concepto muy costoso tomado de las obras de Paulo Freire: lo Inédito Viable.

Polli (2008) presentando al autor, escribe que: “Paulo Freire consideraba fundamental la apertura para la acción creativa y transformadora de sus propias ideas” (p. 14). Esta nota ya revela una actitud de apertura a lo nuevo realizado en el mismo acto de pensar y de cotejar las propias ideas. Una postura exigente con uno mismo y que al mismo tiempo se refiere al otro, resultando en un nuevo comportamiento, es decir:

Su pensamiento ético es el resultado de su posición humanista y conectiva, mientras que busca constantemente superar las estructuras de dominación y que, por esta razón, resulta de la *actitud dialógica*, base fundamental de las experiencias vividas, fruto de un modelo de racionalidad basado en la *cooperación* y la búsqueda de una *comprensión intersubjetiva* (Polli, 2008, p. 14).

De hecho, esta acción creativa, transformando las propias ideas, implica un rigor constante sobre uno mismo y sobre lo que uno oye y ve. Un rigor que se difunde en busca del otro, dando así mayor sentido e importancia a las relaciones interpersonales, cuando en estas relaciones existe el esfuerzo mutuo en la búsqueda de la comprensión del contexto con el fin de intervenir en él.

El acto de educar, en esta perspectiva que se apoya en Freire, no apunta a la conformación, sino que se presenta como la apuesta, la creencia, la esperanza de que algo nuevo pueda surgir, porque “[...] en la práctica problematizadora, los alumnos están desarrollando su poder de captar y comprender el mundo que se les presenta, en sus relaciones con él, ya no como una realidad estática, sino como una realidad en transformación, en proceso” (Freire, 1987, p. 71).

La esperanza freireana se basa en la comprensión y la aceptación consciente de que las personas son históricas e inacabadas y, según el educador (1987): “Ahí están las raíces de la educación misma, como una manifestación exclusivamente humana (...) por lo tanto la educación es una tarea permanente. Permanente, en la razón de la inconclusión de los hombres y el devenir de la realidad” (ídem, p. 73). En otras palabras, la esperanza reside en el hecho de que en cada momento histórico puede surgir algo nuevo. Al estar inacabada, la persona busca su complemento y así puede aportar algo nuevo.

Se postula, por tanto, que el acto de educar se aleja de esa acción que se refiere a lo que se tiene; también se aleja del molde de las personas a una realidad que ya está configurada; también se aleja fuertemente: de ser una preparación para que los alumnos actualicen en todo momento el modelo hegemónico. El acto de educar, que se desea configurar, es el que considera la posibilidad de lo Inédito Viable.

Freire (1992n) explica que: "lo Inédito-Viable es en realidad una cosa inédita, aún no claramente conocida y vivida, pero soñada, y cuando se convierte en un "percibido desapegado" por quienes piensan utópicamente, entonces saben que el problema ya no es un sueño, que puede convertirse en realidad" (pp. 206-207). Dos puntos importantes:

Primero: lo inédito viable es un evento que vendrá, por lo que no se da “el qué” y “cómo será”. Esto altera la relación maestro-conocimiento-alumno, porque el acto de educar ya no tiene un resultado preestablecido. Deja de estar al servicio de A o B que, en última instancia, limita la posibilidad de todos. Segundo: La ausencia de un resultado preestablecido reafirma el desafío/compromiso de todos de esforzarse por superar el problema común, de expresar impresiones, sentimientos, ideas que en algún momento se convertirán en elementos de todos. Elementos de todos porque participan en la opción que hicieron por el *Ser-Más* (Freire, 1987, p. 30) y, en el proceso dialógico, pronuncian la palabra que es de y para todos. Todo esto porque el “[...] encuentro de hombres que *pronuncian* el mundo, no debería ser el regalo de *pronunciarse* unos a otros. Es un acto de creación” (ídem, p. 79).

Dentro de lo que se ha expuesto en las primeras secciones sobre el pensamiento (neo) liberal y su influencia en la educación, lo Inédito-Viable, puede parecer absurdo. ¿Cómo medir algo que está por venir, sin una característica, un perfil, una solidez? ¿Qué instrumentos señalarán que se está construyendo de hecho, o incluso, que ya está presente,

constituido entre la gente? Por lo tanto, ¿qué credibilidad tiene una educación que señala esto como algo sin precedentes? Para estas preguntas, una vez más, es necesario recordar el cambio de rumbo que se propone. Esta educación no está sintonizada con un fin previamente determinado fuera del propio proceso. No hay ningún producto que entregar, más allá del propio proceso de humanización y de la corrección de lo que impide a todos *Ser-Más*.

Existe, por tanto, la acción del individuo de conocerse a sí mismo, de conocer su realidad en el mundo a través de la presencia y la relación que establece con los demás individuos, también implicados con ese objetivo. Un conocimiento que incita a acciones concretas en este mundo, transformándolo cuando obstaculiza o impide el *Ser-Más*, lo que en otras palabras significa: humanizarse a sí mismo - a sí mismo y a todos. ¿El mundo histórico, social, político y económico es cambiado con esta educación? Se construye aquí, la comprensión de que la mirada, la comprensión y la acción en este mundo sea diferente al punto de ser una acción consciente. Para saber por qué uno actúa de esta manera. Resiliencia a lo que no se puede cambiar debido a la estructura más grande. Pero, con indignación y firmeza para no repetir y, todavía, denunciar y actuar contra lo que deshumaniza. Finalmente, con condiciones objetivas para ser proponente y sujeto de acciones transformadoras en su entorno, dentro de otra métrica que es la de la humanización. Y este es el punto: no porque sea una cuestión específicamente axiológica, una acción ético-moral, sino porque es una cuestión ontológica, es decir, de la esencia misma del ser.

Desde el punto de vista pedagógico, lo Inédito Viable, participa de una pedagogía. Se presenta dentro de una pedagogía de la esperanza y esto implica una práctica. En ella, las personas están en interacción abierta y constante; toman la lectura del mundo que tienen como objeto de estudio, de reflexión, como un problema común; buscan formas de expresar el entendimiento común.

El punto de partida para decir de lo Inédito Viable es la nota de que “la esperanza es una necesidad ontológica” (Freire, 1992, p. 10).

“La esperanza es parte de la naturaleza humana” (Freire, 1996f, p. 80). Y, además: “Sería una contradicción si, inacabado y consciente de lo inacabado, primero, el ser humano no se inscribiera o no estuviera predispuesto a participar en un movimiento constante de búsqueda y, segundo, si buscara sin esperanza” (ídem, p. 80).

La esperanza, por lo tanto, no es un sentimiento de positividad, de automotivación, sino algo constitutivo de alguien que trae consigo la posibilidad de *SER-MÁS*. En este sentido, esta esperanza necesita ser reforzada. El acto de tener esperanza necesita entonces:

[...] una educación de la esperanza. Es que tiene tal importancia en nuestra existencia, individual y social, que no debemos experimentarla de manera equivocada, dejándola caer en la desesperanza y la desesperación (Freire, 1992, p. 11).

Así se entiende que: se educa la esperanza, creyendo en lo Inédito Viable y para ello, como primer paso, es necesario hacer una lectura cuidadosa del mundo desde donde se puedan identificar las situaciones-límite. Estas situaciones límite son tomadas por muchos como algo insuperable, por otros como algo natural, inmutable, y sin embargo como algo

aterrador, inmovilizador. En lo que se presenta, estas situaciones-límite requieren pausas en las reflexiones, ya que paralizan el proceso de humanización. Esta demanda surge del hecho de que:

“[...] los hombres, desafiados por la naturaleza dramática de la hora actual, se proponen a sí mismos como un problema. Descubren que pocos saben sobre sí mismos, sobre su “lugar en el cosmos”, y se preocupan por saber más” (Freire, 1987, p. 29).

A partir de ese esfuerzo, se dan cuenta de que:

“[...] la realidad social, objetiva, que no existe por casualidad, sino como producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve contra ellos y los condiciona, transformar la realidad opresiva es una tarea histórica, es la tarea de los hombres” (ídem, p. 37).

Por lo tanto, lo que parece ser un obstáculo, un impedimento para una transformación se convierte en un impulso, una palanca para la superación. La descripción es la siguiente: “Para alcanzar el objetivo de la humanización, que no puede lograrse sin la desaparición de la opresión deshumanizadora, es esencial superar las “situaciones-límite” en las que los hombres se encuentran casi materializados” (ídem, p. 95). Y, además:

Esta es la razón por la cual no son las situaciones-límite, en sí mismas, las que generan un clima de desesperanza, sino la percepción que los hombres tienen de ellas en un momento histórico determinado, como un freno para ellos, como algo que no pueden superar. En el momento en que se establece la percepción crítica, en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que lleva a los hombres a comprometerse en la superación de “situaciones-límite” (Freire, 1987, p. 90).

El segundo paso, en medio de esta pedagogía que involucra lo Inédito Viable, y en particular a las “situaciones-límite”, es la identificación de lo percibido-destacado, que en esta condición debe ser problematizado. Freire (1992n) explica que los implicados en las “situaciones-límite”: “[...] se separaron epistemológicamente, se distanciaron de lo que “les molestaba”, lo objetivaron y sólo cuando lo entendieron en su profundidad, en su esencia, desprendido de lo que está ahí, pudo ser visto como un problema” (p. 205-206). Lo percibido-destacado puede tomarse como el punto central, generador de la situación-límite que, sin su identificación, sin ser percibido, sin encontrarse destacado, no será problematizado y, en consecuencia, no contribuirá al avance deseado.

Al dedicarse a este tema-problema, en el tercer paso de la pedagogía, la gente se acerca a lo que les impide *SER-MÁS*. Lo que se presenta, o que se toma como impedimento, se expresa en términos de valores, ideas, comportamiento y por lo tanto, forma una ideología a seguir. La actitud de tomarlas para problematizarlas es fundamental para que la gente se acerque a la posibilidad de lo Inédito Viable. Como escribe Freire (1987):

En el momento en que las perciben ya no como una "frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y más ser", se vuelven cada vez más críticos en su acción, vinculados a esa percepción. Percepción en la que está implícito lo inédito viable como algo definido, a cuya concretización se dirigirá la acción (ídem, p. 94).

Una vez que las personas se han enfrentado a las situaciones-límite, han identificado las que se han destacado-percibido y se han detenido en los temas- problemas, ellas ya se encuentran en acción, al mismo tiempo en que ya señalan otras acciones que promuevan la superación de lo que les impide *SER-MÁS*. Y este es el cuarto paso en la pedagogía que se presenta:

“Las acciones necesarias para romper las “situaciones límite”. Esas se dirigen, entonces, a la superación y a la negación de lo *dado*, de la aceptación dócil y pasiva de lo que está ahí, lo que implica una postura decisiva ante el mundo” (Freire, 1992n, p. 206).

Las acciones, por lo tanto, se alejan del impulso voluntario propio de quienes no hacen una lectura atenta y cuidadosa del mundo, identificando qué es lo que hay que transformar y cómo van a promover esos cambios. Acciones que se han construido dentro del proceso de desarrollo de la esperanza crítica y, por lo tanto, acciones que provienen de aquellos que piensan y leen de manera común.

Por lo tanto, es en medio de este educar para la esperanza que se cree en el surgimiento de lo Inédito Viable. No se da previamente, pero constituye el descubrimiento de lo que impide a las personas *SER-MÁS*. En el contexto creado a lo largo de este texto, que apunta a la hegemonía del pensamiento neoliberal y su presencia en el espacio de la educación escolar, buscar lo Inédito Viable es sobre todo pensar más allá de esa hegemonía. Pensar que las personas son más grandes que los postulados en esa teoría/acción. En el campo de la educación, volviendo a los propósitos de este texto, es una forma de responder al problema que acompañó a este escrito, diciendo que: el acto de educar no puede reducirse a ser un referéndum sobre el discurso que se quiere hegemónico, así como sobre sus prácticas. Por consiguiente, los profesores y alumnos, involucrados en el acto de educar, se deben inconformar con este discurso hegemónico. Para ello, deben conocerlo, problematizarlo, identificar aquello que atenta e impide la humanización, y actuar a favor del *SER-MÁS*. El acto de educar no tiene como objetivo perpetuar o salvar las tesis y las prácticas neoliberales o cualquier otra que se presente como hegemónica. Por el contrario, pretende buscar lo más humano de cada persona/de las personas.

6. Últimas consideraciones

El aula puede ser ese lugar propicio para estos fines, porque en la relación profesor-conocimiento-alumno, que se da en un contexto histórico, social, político y económico concreto; dentro de una institución educativa que tiene una legislación que la guía como una

gran red de educación; todavía hay espacio para la creación y el surgimiento de lo nuevo. Teniendo este entendimiento, es posible decir que el profesor, el conocimiento y el alumno no son y no están sucumbidos por un discurso que se desea hegemónico.

Las directrices legales que indican la concepción de educación escolar que se desea, qué tipo de alumnos se formarán al final del proceso educativo a partir de los conocimientos, habilidades y destrezas predefinidas; continúan siendo válidas y serán observadas. Lo que es nuevo es la atención a la realidad concreta de cada Unidad Escolar compuesta de unidades familiares heterogéneas, de compañeros con formación y tiempo de trabajo distintos, de alumnos con diferentes antecedentes y perspectivas culturales y, sobre todo, compuesta por individuos. Personas que no pueden ser separadas del proceso continuo del *Ser-Más*.

El acto de educar en cuestión tiene su contribución en la reflexión filosófica y, en este sentido, se aparta diametralmente del discurso de uno sobre los demás. Esta comprensión es importante en la relación maestro-conocimiento-alumno. En ella, la palabra es de todos y lo que se construirá es incierto, incluso la adhesión a lo que se presenta como hegemónico. Sin esta apertura, no hay un acto de educación, sino de formación, de adoctrinamiento. En este sentido, el acto de educar se convierte, también, en un acto de valentía llevado a cabo por aquellos que saben de dónde vienen, pero que no saben con certeza a dónde llegarán. Es un acto de valentía en el que los alumnos -niños, adolescentes, jóvenes, adultos - cada uno en su constitución empiezan a participar, a desafiarse a sí mismos, a constituirse y a construir en forma solidaria. Hay innumerables experiencias en las aulas donde los estudiantes se han configurado en esta perspectiva.

Así, ser protagonista y ser emprendedor, dejan de ser actitudes y actividades individuales, dirigidas para equiparar cuestiones individuales, o de orden privado para ser esfuerzos comunes en la lectura del mundo y en la intervención para cambiar lo que impide a todos ser humanos en su grandeza.

Finalmente, traer a la reflexión la Esperanza Freireana, lo Inédito Viable, es sobre todo visualizar la dignidad del profesor y del alumno como siendo seres para *Ser-Más*. Seres capaces de hacer una lectura del mundo, identificando sus puntos fuertes de humanización, pero también aquellos que niegan, obstaculizan la humanización. Y, en medio de esta lectura, ser capaces de proponer salidas viables para que el proceso de humanización continúe.

Referencias

BRASIL. (2018) *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – Educação é a base*. Ministério da Educação. Brasília: DF. Disponible en: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Consultado: 15 de mayo de 2020.

BUENO, Jefferson (2019) *Mas, afinal o que é o empreendedorismo*. Disponible en: <<https://blog.sebrae-sc.com.br/o-que-e-empendedorismo/#:~:text=Empendedorismo%20%C3%A9%20a%20capacidade%20que,impacto%20no%20cotidiano%20das%20pessoas>> Consultado: 02 de junio de 2020.

COSTA, Antônio C. G. (2007) *Protagonismo Juvenil – o que é e como praticá-lo*. Disponible en: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>> Consultado: 15 de mayo de 2020.

CRESPINO, Lígia V. (n.d.) *Protagonismo: é isso que as empresas esperam dos colaboradores*. Disponible en: <<https://www.vagas.com.br/profissoes/protagonismo-e-isso-que-empresas-esperam-dos-colaboradores/>> Consultado: 15 de mayo 2020.

FIESP. (2020) *Empendedorismo, propulsor da modernidade*. Disponible en: <<https://www.fiesp.com.br/o-empendedorismo-e-a-fiesp/>> Consultado: 02 de junio 2020.

FREIRE, Paulo. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. 17°. ed. Rio de Janeiro: RJ. Paz e Terra.

_____, (1992) *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: RJ. Paz e Terra.

_____, (1992n) *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: RJ. Paz e Terra.

_____, (1996f) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8°. ed. São Paulo: SP.

GENTILI, P. (1996) *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE. P. 9-49.

HAYEK, F.A. (2010) *O caminho da servidão* / F. A. Hayek. – São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil. Disponible en: <<http://rothbardbrasil.com/wp-content/uploads/arquivos/caminhodaservidao.pdf>> Consultado: 20 de marzo de 2020.

LIBÂNIO, José, (2016) C. *Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia*. Texto submetido à revista *European Journal of Curriculum Studies*, 2016.

MELO, Clarissa. (2017) *Protagonismo no ambiente corporativo*. Disponible en: <<https://mobiliza.com.br/3-formas-de-incentivar-protagonismo/>> Consultado: 15 de mayo de 2020.

ONU. (2018) *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponible en: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>> Consultado: 15 de mayo de 2020.

P.E.I. (n.d.) *Programa de Ensino Integral*. Disponible en: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Consultado: 15 de maio de 2020.

POLLI, José R. *Paulo Freire, o educador da esperança*. Jundiaí, SP: In House, 2008.

SMITH, Adam. (1996) *A Riqueza Das Nações – Investigação Sobre Sua Natureza e Suas Causas*. v. I e II. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Economistas).

Acerca del autor

Jorge Alves de Oliveira, Licenciado en Filosofía por la Universidade Federal do Paraná - UFPR, maestro en Educación por la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo FEUSP, doctor por la Universidade Nove de Julho – Uninove. Su preocupación académica se centra en la educación de las escuelas públicas, especialmente la educación media. Él comprende que esta educación escolar se trata fundamentalmente de la atención que se debe dar a los profesores. Su línea de investigación es la filosofía de la educación. También existe una preocupación, en particular, por las cuestiones étnico-negras. Autor de los libros: Amantes do futebol e da música: uma discussão étnica afro-brasileira y Um esboço de escola pública nas páginas do jornal.

Acerca del traductor

Miguel Ysrrael Ramírez Sánchez, rector de la Universidade Internacional do Cuanza (Angola). Doctor en Educación (Puerto Rico), Maestro en Dirección Estratégica de Negocios (Argentina); MBA (España); con Programa de Intercambio Internacional (Brasil). Adicionalmente colabora como Profesor Investigador en la Universidad Internacional Iberoamericana (México) y en diversas Instituciones de Educación Superior. Con certificado CELPE-Bras e IPMA.