



ENTRE EL CONOCIMIENTO EMANCIPACION Y EL CONOCIMIENTO REGULACIÓN. EXPERIENCIA DE UN EDUCADOR DE ESCUELA RURAL EN LA CIUDAD DE BAIXA GRANDE, EN BAHÍA-BRASIL

Between knowledge emancipation and knowledge regulation: Experience of a rural school teacher in the city of Baixa Grande, Bahia-Brazil

Joselito Manoel de Jesus

Universidad del Estado de Bahía – UNEB (Brasil)

E.mail: joselitojoze@gmail.com

Resumen:

Ninguna producción de conocimiento acontece olvidando una metodología que privilegie los individuos involucrados en su contexto y su cultura. Todo el conocimiento que hace sentido para los sujetos que lo produce surge de problemas y situaciones locales que desafían los individuos no como personas universales y abstractas, pero como individuos que construyen sus identidades en el ambiente socioeconómico, político e ideológico en que están insertados. Fue lo que aconteció en mis experiencias en las aulas de Educación Rural, las cuales presentamos en este artículo.

Palabras clave: Conocimiento emancipación, conocimiento regulación, escuela rural

Abstract:

No production of knowledge occurs forgetting a methodology that favors individuals involved in its context and culture. All knowledge that makes sense for the subjects who produce comes from local problems and situations that challenge individuals not as universal and abstract people, but as individuals construct their identities in the socioeconomic, political and ideological environment in which they are inserted. It was what happened on my experiences in the classrooms of Rural Education, which we present in this article.

Key words: Knowledge emancipation, regulation knowledge, rural school.

Recibido: 01/12/2014 Revisado: 12/1/2015 Aceptado: 28/2/2015 Publicado: 1/5/2015

Introducción

Para comprender el sujeto socio histórico es necesario aprender el proceso de comunicación. La comunicación es un proceso activo de construcción de los conocimientos en las aulas, aproximando los interlocutores a los lugares institucionales de profesor y alumno, permitiendo un diálogo en que ambos aprenden con los conocimientos, las ignorancias y los conocimientos que son exigidos por las ignorancias. Por tanto, para que podamos establecer comunicación es necesario escuchar al educando con receptividad y procurar comprenderlo como sujeto epistemológico y como sujeto histórico.

En la asignatura de educación rural que impartí en la ciudad de Baixa Grande, en Bahía-Brasil, percibí que es importante adoptar una metodología en que los educandos participen activamente en el aula, como interlocutores privilegiados de la construcción del conocimiento. En este proceso el educador también se educa, percibiendo la riqueza de valores que emergen de los discursos compartidos en el aula, con relaciones interactivas desarrolladas por sujetos que se identifican con los sentidos que emergen de la racionalidad colectiva en un contexto específico del mundo.

Descubrí que yo estaba mucho en el escenario de la clase, al aparecer demasiado en el resplandor de la palabra del docente que acredita que la verdad es solamente suya, impidiendo el diálogo y produciendo alumnos pasivos. Lo que se observaba era que los educandos desaparecían como personas que desean y necesitan compartir también sus palabras. Precisaba cambiar ese paradigma y escuchar la palabra de los otros en el camino del diálogo que conduce a la construcción solidaria del conocimiento compartido en la

humildad, en la curiosidad, en el deseo y en la necesidad de la transformación de la realidad que desafía a la labor y a la plenitud concreta del hacer cotidiano.

Del silencio para la palabra: compromiso con la emancipación del educando

En la clase en que soy profesor de la asignatura Educación Rural tiene algunos educandos que ya son profesores y profesoras de escuelas rurales, los cuales tuvieron su formación a través de cursos ofertados y mediados por el Movimiento de Organización de Comunidad (MOC) y en cursos ofrecidos por otras instituciones educativas. En nuestras aulas tenemos la práctica del ejercicio de la participación con los involucrados. Tuvimos en la clase del día 26.10.2012 un relato del profesor Genival Rios da Silva de su experiencia como profesor de escuela de campo; quien posibilitó un aprendizaje significativo, compartiendo conocimientos en la solidaridad intelectual que posibilitó una red interactiva de relaciones. Tomó la palabra y comenzó a compartir la experiencia con todos y todas, porque los interlocutores, antes oyentes, empezaron la inserción en la trama, con una *praxis* educativa de emancipación.

El educador Genival Rios da Silva hizo una narrativa donde hizo hincapié en la participación inesperada de un educando que permanecía muy silencioso en su clase, quien vivía escondido en su silencio y en la supuesta ignorancia que provocaba ese silencio. Relató, también, que una inquietud lo acompañaba a tener del comportamiento taciturno de este educando. Observarse de esta narración que el educador deslumbra una preocupación afectiva como educador. Su preocupación con los educandos, que no hacen interacción,



que no reaccionan, que se esconden en el silencio, que hacen una negación de sí mismo y que no florecen, es un indicio de un verdadero educador.

Al hacer actividades empíricas con los educandos, investigaciones en las plantaciones de campiña, Genival Rios da Silva fue a una campiña de semillas de ricino (mamona) y verificó que el educando silencioso demostró conocimiento práctico bastante relevante sobre las semillas de ricino. Enseñando, entre otras informaciones, que al cortar el “ojo de la semilla de ricino”, el “pie” florece con mucho más racimos. Conocimiento enseñado por su padre y que posibilitaba ser educando y educador.

Genival Rios se apropió de la revelación sorprendente de la subjetividad de esta experiencia relatada, en un contexto local, y continuó el proceso en el aula, donde el educando fue descubriendo sus potencialidades intelectuales y transformándose a sí mismo en este proceso, transitando del lugar de un educando callado para un educando que educa cuando encuentra sentido a su experiencia en la escuela. Del mismo modo, el educador floreció tanto en su aspecto afectivo por preocuparse con la situación de negación de su educando, como en el aspecto técnico y político, en la medida en que no causó una ruptura entre la curiosidad espontánea y la curiosidad que va se haciendo epistemológica en un proceso de transición entre los conocimientos de la experiencia y los conocimientos sistematizados en el currículo escolar.

Este relato de la experiencia del profesor Genival Rios da Silva permitió percibir importantes desdoblamientos epistemológicos, políticos y culturales de extrema relevancia para el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La metodología implementada por este educador se pensada que, sistematizada y bien aplica-

da, puede desencadenar importantes desdoblamientos para la práctica educativa en la escuela. Por tanto, esa experiencia docente compartida en el aula posibilitó un importante momento de reflexión sobre la voluntad del educador de la escuela rural en enseñar con una perspectiva en que el educando sea el actor de su palabra, el artífice en un proceso de construcción de conocimiento contextualizado, a tenor de lo que demanda un posicionamiento teórico bien explícito, que sustente la reflexión y la dirección a las acciones encaminadas a los objetivos de emancipación en la escuela y fuera dela.

Epistemología, conocimiento y emancipación

Boaventura de Sousa Santos (2001) afirma que el acto de conocer es una trayectoria de un punto A (que designamos ignorancia) para un punto B (que designamos por conocimiento). A partir de las categorías emancipación y regulación se comprende el conocimiento de la siguiente forma:

CONOCIMIENTO EMANCIPACIÓN
A (el otro como objeto) —————> **B** (el otro como sujeto)
 Punto de ignorancia —————> punto de conocimiento
 COLONIALISMO —————> SOLIDARIDAD

CONOCIMIENTO REGULACIÓN
A (CAOS) —————> **B** (ORDEN)
 Punto de ignorancia —————> punto de conocimiento
 (Otro como objeto) —————> (Otro como objeto)

En este sentido, Santos (2001: 30) afirma que:
 « (...) Estamos tan habituados a concebir el conoci-

miento como un principio de orden sobre las cosas y sobre los otros que es difícil imaginar una forma de conocimiento que funcione como principio de solidaridad»

El conocimiento regulación produce silenciamiento desde el planeamiento hasta a la evaluación final. La orden se impone en la escuela a servicio de concepciones hegemónicas de poder que pretenden silenciar la diferencia, excluir la diversidad o estar pendiente de la autoridad competente de quien depende la legitimación del conocimiento y del trayecto ordenado autoritariamente hasta el punto del conocimiento. En la “voluntad de verdad”, para utilizar una expresión de Foucault (1999), la otra continúa como objeto y su palabra, su discurso, solamente tiene respaldo en la legitimación de arriba para abajo y de fuera para dentro, proporcionada por el representante principal de la orden vigente en la escuela. El profesor es la autoridad suprema que legitima el conocimiento, el conocimiento regulación, porque el educando continúa como objeto.

El educador Genival Rios da Silva no percibía el punto de ignorancia como un caos, tal vez como una manera de colonialismo. Él no quería su educando como un objeto, enmudecido por fuerzas contrarias a su desarrollo humano, por lo tanto su preocupación y su deseo era el de conducirlo a la condición de sujeto, construyendo el conocimiento en la comunión discursiva de los seres humanos. Cuando la oportunidad apareció, promovido por la su voluntad docente, éste ejerció su docencia en el sentido de florecer “la semilla que brota de la tierra en busca de la luz”. Del colonialismo para la solidaridad. Y ejerció la escucha sensible a los sentidos que emanaban de aquel hombre nuevo que pronunciaba y compartía su conocimiento,

la su herencia que su padre le había legado como una preciosidad cultural que la escuela no debe negar. Porque al negar eso coloca la subjetividad en la marginalización de un conocimiento legítimo que brota del contexto familiar y social; un conocimiento construido en el afecto, en la esperanza, que tiene sus raíces en el lugar en que florece... sea como cultura, como semiente de conocimiento entrelazado en la historia personal de cada uno y de todos.

La forma de concebir el camino hasta el conocimiento es crucial, sea como procesos de emancipación, o sea como procesos de regulación de la formación humana en la escuela. Siendo algo consumado y a ser aprendido pasivamente por los educandos, el conocimiento se distancia de la emancipación de los mismos porque no tiene sentido para una determinada cultura local. La centralidad del libro didáctico/libro de texto, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, se contempla como un síntoma claro de ese movimiento de regulación y de ausencia del ejercicio de la criticidad en el proceso educativo. En la educación rural conforme a los relatos de los propios profesores, el libro didáctico es relativizado en el proceso. Tal recurso didáctico es más un apoyo al esfuerzo cognitivo emprendido por la inteligencia creativa del educando. El trazado epistemológico del educando incluye el libro, pero este recurso adquiere sentido como un elemento más y no el principal o exclusivo, que propicia dos accesos – uno político y otro epistemológico – propuestos por Freire (2002) como resultado de una intervención educativa de emancipación: El acceso de la curiosidad ingenua para la curiosidad epistemológica y el paso de la autonomía dependiente a la autonomía responsable.

«La curiosidad cambia de calidad pero no de esencia. No existe para mí, en la diferencia y en la “distancia”



entre la ingenuidad y la criticidad, entre conocimiento de pura experiencia y lo que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, una ruptura, pero una superación. La superación y no la ruptura acontece en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, por el contrario, continuado siendo curiosidad, y se convierte en crítica. Al ser crítica se convierte en curiosidad epistemológica, metódicamente “rigorosa” en la su aproximación al objeto, connota sus descubiertas con mayor precisión. (...) La curiosidad de campesinos con quien tengo dialogado a lo largo de mi experiencia político-pedagógica, conformados o ya rebeldes delante de la violencia de las injusticias, es la misma curiosidad (...)» (Freire, 2002: 34-35)

Un punto cognitivo de partida para el conocimiento es la curiosidad ingenua, pero teniendo al otro como sujeto desde su punto de ignorancia hasta su punto de conocimiento. En la geografía, lo local sería el punto de partida. Es en lo local donde se articula la experiencia del educando, los conocimientos de la comunidad, las fiestas, los encuentros, los acontecimientos locales o globales, que logran y tienen un significado y un sentido propio. En lo local el ser humano puede encontrar elementos de transcendencia de y por sí propio y hacer del mundo el vientre dinámico de su nacimiento/renacimiento permanente.

La escuela se convierte, con esa perspectiva, en una institución educativa viva, plural, construida cotidianamente por los sujetos singulares. En este sentido, la escuela tiene que dejar de ser de tal director o de tal directora; es decir, dejar de tener un propietario o una propietaria, y pasar a ser de todos y todas. O sea: de sujetos singulares convergiendo en la pluralidad, creando la necesidad concreta de reconfiguración de las relaciones interpersonales autoritarias y discrimi-

natorias, obligando a los educadores a reeducarse, es decir, a también renacer de sí mismos, juntos a los educandos, en un proceso educativo de emancipación que puede ser desencadenado por una nueva y antigua pedagogía que empezó hace muy tiempo, pero que no se consigue concretizada en espacios institucionales y políticos más amplios.

La necesidad de discutir la educación escolar, su concepción de conocimiento y su significado, se hace imprescindible. ¿Qué es conocimiento? ¿Conocimiento puede tener el significado de emancipación? ¡Sí! Conocemos porque somos curiosos y queremos conocer. Tal como el cantante brasileño Gilberto Gil (1998) afirma en su canción:

Queremos conocer,
lo que van hacer
con las nuevas invenciones.
Queremos noticia más creíble
sobre la descubierta de la antimateria
y sus implicaciones
en la emancipación del hombre,
de las grandes poblaciones,
hombres pobres de las ciudades
de las estepas, los sertões (1)

Pues “todos queremos conocer.” Y de lo que conocemos no queremos dejar de conocer para conocer un conocer que nadie conoce sobre el nuestro vivir. Por tanto, conocimiento puede ser desconocimiento en la alienación que produce en su proceso de conocer. Ese conocimiento yo no quiero. Porque yo soy y porque pienso. Pero no como Descartes brillante y genialmente pensó. Nosotros pensamos porque vivimos nuestra existencia en un lugar específico del mundo. Pensamos porque sin el otro no somos nadie. Sin el otro yo no consigo ser yo. Sin nuestra tierra, sin nues-

tro sufrimiento y sin nuestra esperanza nosotros no seguimos nuestro destino y no conseguimos escribir un palmo del nuestro camino común. Así como nosotros, nuestros educandos también piensan. Y quieren pensar sus pensamientos sin ser regulados por una orden escolar o universitaria que niega su derecho más legítimo de pensar, porque lo conciben apenas como objeto, en su punto de ignorancia y en su punto de conocimiento.

Queremos conocer no solamente el conocimiento sin sabor, que es el conocimiento en su dimensión puramente técnica. Queremos conocer las implicaciones de todo conocimiento para “la emancipación del hombre, de las grandes poblaciones, hombres pobres de las ciudades y de las estepas y sertões”. Queremos aprender la dimensión política del conocimiento, participar activa creativamente de su construcción para posibilitar ejercer un control democrático sobre sus implicaciones para nuestras existencias.

¿Para qué tanto conocimiento? ¿Para qué esa voluntad avasalladora de conocer todo y a todo querer controlar? Preguntaba Nietzsche y, después, Foucault (1999). Ese conocimiento que me niega, que me deja ciego, que relega mi forma de ser, mi cama, mi pecho, mi sabor y mi ira. La manera reguladora de la escuela prepotente destruye al educando curioso, reduciéndolo a objeto, retirando del conocimiento su sabor. Esa escuela que quiere regular, transforma en objeto al sujeto curioso, deseoso de conocer el conocimiento de su gente, que proporcione emancipación, júbilo y felicidad.

¿Cuáles son las “implicaciones en la emancipación del hombre” de este conocimiento que la escuela sanciona? Por la vía del conocimiento de la emancipación las implicaciones abarcan, entre otros aspectos, el

fortalecimiento de su identidad socio cultural. Cuando un educando se apropia del conocimiento teniendo como instancia lo local, con sus objetos manifestando significados históricos que comparten memoria de eventos que marcaran su existencia, ese conocimiento potencializa todo el camino, el método, su proceso de construcción porque ello involucra al educando en la aventura del conocimiento como autoconocimiento, como nos canta Iván Lins:

Por lo que yo sé
ni todo fue prohibido
ni todo mi fue posible
ni todo fue concebido...
No cerré los ojos
no cubrí los oídos
he oído, tocado, saboreado
¡Ah yo!
He utilizado todos los sentidos
Solamente no lavé las manos
y es por eso que me siento
cada vez más limpio!
(Lins y Martins: 2009)

El conocer en el conocimiento-emancipación no se distancia del conocimiento que lo constituye como sujeto epistemológico auténtico. El acto de aprender no dice solo del objeto de estudio denso y desprovido de la provocación política e ideológica. Al aprender y enseñar el educando y el educador se envuelven, inevitablemente en opciones que exigen del punto de vista de la metodología que se aproxime del objeto en su rigurosidad, tocando (manipulando), mirando (observando), probando (experimentando). Al mismo tiempo exigiendo actitudes, posicionamientos políticos e ideológicos, dirigiendo el conocimiento por el camino de la ética afín de que se sientan “cada vez



más limpios”. Como aconteció con el educando de Genival Rios da Silva, ello sale de la zona excluyente del *silenciamiento* y habla. Pronuncia el mundo en un diálogo que lo disloca del destino de ser objeto del conocimiento-regulación para ser sujeto del conocimiento-emancipación. Él no cerró los ojos, ni cubrió los oídos. Al contrario: olió, tocó, probó de la “mamaña” y de su significado cultural, afectivo, social y económico, formando parte de su construcción simbólica y dando sentido.

¿Cuáles las implicaciones para nuestra forma de concebir y accionar el conocimiento-emancipación y su aprendizaje en las escuelas del rural, de la ciudad y de la aldea?

Creo que, en primero lugar, el educando no puede ser visto como un objeto abandonado en el aula. Enmudado, dislocado, escondiéndose de los procesos didácticos que desean regular su existencia, negación de su subjetividad. Es preciso mirarlo con los ojos del educador Genival Rios da Silva. Su relato revela al educando como un sujeto aprisionado, obligado a estar en una cárcel por una concepción regulatoria de educación, perseguido por la amenaza de las evaluaciones clasificatorias y excluyentes, limitado por objetos de conocimientos mediados por metodologías que crean distancias cognitivas fastidiosas, irracionales, con rupturas y brechas epistemológicas con su realidad que no se constituyen como desafíos, pero sí como tramas perversa de la dimensión política que la escuela, dirigida por concepciones pedagógicas regulatoria de conocimiento, acciona, legitima y sanciona, naturalizando la exclusión en forma de repetición, evasión y fracaso escolar.

En una concepción de emancipación del conocimien-

to, el educando es seducido por una didáctica plasmada en su existencia histórica, captando sus conocimientos por una epistemología de la escucha, de la trama de los sentidos que la cultura local prosigue gestando y concibiendo incesantemente. La evaluación es vista cuidadosamente, como un momento sistemático de desafío para el aprendizaje que, también, debe ser engendrada de manera ingeniosa, paciente y creativa. Identifica las potencialidades y los límites sobre determinado asunto, tema y objeto de estudio. La implicación más inmediata de una evaluación como está concebida es que tiene dos sentidos: identifica los límites y potencialidades no exclusivamente de quien aprende, pero también de quien hace la enseñanza. El educador también identifica, reconoce y decide sobre sus límites, los desaciertos en su intervención, en los instrumentos, en los métodos, en los recursos y en las actividades en relación con la clase.

El conocimiento-emancipación es una invitación permanente al aprender enseñando, a educar siendo educando, a percibir el educando o educanda como subjetividad posible de plenitud humana. Es un convite activo para crear posibilidades; que él o ella puedan manifestar sus potencialidades y disfrutar de la escuela, de la educación, del conocimiento y de la tecnología. Todo el conocimiento y todo el sabor que emana de la aventura en aprender de forma contextualizada e implicada en la historia, a partir del lugar que significa el mundo, buscando permanentemente los sentidos para nuestra y vuestra existencia que se adentran en la escuela, el currículo, la evaluación y todos los procesos pedagógicos que se destinan al otro y en la solidaridad de seres humanos que desean realizarse plenamente en comunión con la naturaleza, el otro y el mundo.

Notas

(1) queremos saber
o que vão fazer
com as novas invenções
queremos notícia mais séria
sobre a descoberta da antimatéria
e suas implicações
na emancipação do homem
das grandes populações
homens pobres das cidades
das estepes, dos sertões*
(Sertões.- territorio semiárido del nordeste brasileño
con una cultura propia, vegetación, clima e identidad)

Referencias

- Foucault, M. (1999). *La orden del discurso*. São Paulo: Ediciones Loyola.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: conocimientos necesarios a la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, G. (1998). *Queremos conocimiento*. Álbum: Vira mundo. Rio de Janeiro: Universal. Música 17.
- Lins, I. y Martins V. (2009). *Por lo que yo sé*. Álbum The Metropole Orchestra Biscoito Fino.
- Santos, Boaventura de Sousa (2001). *La crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo censo común. La ciencia, el derecho y la política en la transición de paradigma*. São Paulo: Cortez.