

Educación técnica, tecnológica y productiva, hacia la revalorización del trabajo manual

María Luz Aguilar Mareño

Investigadora

Instituto Internacional de Integración

RESUMEN

Tras la promulgación de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, es necesario pensar en los desafíos que conlleva una educación productiva. Mirar hacia atrás, es estratégico en esta tarea, permitirá reconocer que si bien en Bolivia se sucedieron experiencias de educación técnica, tecnológica y productiva que incursionaron en una variedad de áreas y formaron valores en relación al trabajo, también reprodujeron lógicas capitalistas, en tanto los actores de la educación y los procesos educativos se convirtieron en factores de producción con el objetivo de lucro, asimismo recrearon la estructura social colonialista, construyendo subjetividades de desvalorización del trabajo manual.

La posibilidad de llevar adelante una educación que enfatice en lo técnico, tecnológico y productivo, se enmarca en la generación de debates y acciones que superen los aspectos negativos de iniciativas pasadas, de manera que se debe impulsar procesos educativos cuyo interés sea producir pero velando por el bienestar del ser humano y de la naturaleza, valorando el trabajo en general, manual e intelectual, y dónde las prácticas salgan de los límites de la escuela hacia la comunidad.

Palabras claves: Educación productiva, Escuela, Trabajo manual.

SUMMARY

Initiating with the Elizardo Pérez-Avelino Siñani Education Act, we must look to the challenges of a productive education. Looking back is strategic in this task, the previous Bolivian technical education experiences taught in work values, but still reproduced the capitalist logic, with the objective of profit; they recreated the colonial social structure also, building subjectivities that devalue manual labour. The possibility of carrying out an education that emphasizes the technical, technological and productive aspects is part of the dialog and action oriented to overcome the negative aspects of previous initiatives, driving this comprehension of production as a way to ensure the welfare of human beings and nature, putting value in work as a whole. The equal valorization of manual and intellectual work practices can start in school and reach the community.

Keywords: Productive education, School, Manual labour.

Áreas productivas de talleres y/o instalaciones a nivel nacional

- La verdad, no sé qué pensaba en ese momento. Respondía nomás sin mucho apuro y simulando no prestar demasiada atención a las preguntas.
- ¿Qué edad tenías?
- Pues unos once años, creo.
- ¿Y qué andabas escondiendo en las respuestas?
- Nada, es sólo que no quería que advirtieran que mi papá era un albañil y que mi abuelo hacía más o menos lo mismo. Mira, sé que estaba mal, pero por alguna razón no deseaba que la profesora supiera esa parte de mi historia familiar.
- ¿Y por qué resultaba ser tan importante que la profesora no sepa que tu familia se dedicaba a estas actividades?
- Como te dije antes, en ese momento me parece que se trataba de algo más bien intuitivo. Quiero decir que no dije la verdad o escondí esa parte de mi vida porque se trataba de una simulación, de algo que yo no era, y que me parece, ya a esa edad, sabía en mi familia que no era algo por lo que nos sentíamos muy orgullosos, pese a comer de esos esfuerzos. Creo también que esa intuición de la que te hablo, para no decir lo que se es, también tenía que ver con ese sentimiento de vergüenza.
- ¿Pero ser hijo de un albañil es como para sonrojarse frente a los demás?
- Ahora que lo pienso, era una actitud prejuiciosa la mía. Pero cuando eres niño se trata de todo, y los niños te dicen lo que ven y a partir de esto vales algo. Y ser hijo de un albañil no necesariamente era como para estar orgulloso.
- ¿Y ser hijo de quién hubiera provocado orgullo y respeto entre los demás niños?
- Había uno que su papá era un medico, todo el tiempo lo repetía. A éste todos lo querían, era un buen tipo, pero creo que estaba relacionado con la profesión de su papá.
- ¿Y ahora a qué te dedicas tú?
- Pues, yo estoy a punto de defender mi tesis en la carrera de arquitectura y trabajo esporádicamente colaborando con un equipo de consultores.

Es gracioso porque mi papá siempre decía tienes que ser mejor que yo. Cueste lo que cueste. Y yo pensaba lo mismo.

- ¿Y cuando tengas hijos, que desearías para ellos?
- Que sean lo que quieran ser, pero tienen que superarme.

(En base a una entrevista. La Paz, 07/2011)

Todos nuestros recuerdos, de alguna manera, cobran vida cuando son enunciados, al ser dichos se desprenden de nosotros. Eso es lo que pasa al leer el fragmento de esta entrevista, las palabras se desprenden de quien las expresa y nos muestran una fisura por la cual mirar nuestro país, donde están nítidamente marcadas las distancias entre distintos modos de ser y se configuran las distancias y los desprecios a partir de legitimidades construidas. Así tenemos a una sociedad valorando una forma de ganarse la vida, es decir, aquella que depende de una determinada formación y el cual refleja la posición de la práctica, y por otro lado, la invisibilidad de los esfuerzos porque mantienen un vínculo directo con lo manual. Acá habrá que preguntar con qué mantiene relación este tipo de trabajo, por qué tiene que ver con la vergüenza y con la idea puesta en dejar de ser. De donde surgen estas subjetividades, qué relación guardan con nuestras propias visiones de mundo y con nuestros pasados, por qué esas valoraciones tienen aún ese poder, cómo la escuela está estrechamente relacionada con esos desprecios, o no lo está.

En este artículo iremos recorriendo por esas distancias marcadas de nuestra cotidianidad, donde lo manual vive sin lo intelectual, donde sólo esto último adquiere notoriedad y donde parece ser que aún no encontraremos una conciliación para ambas. La pregunta que sigue flotando es ¿de qué depende conseguir esa conciliación, y cómo acelerarla?

Las siguientes páginas son el resultado de relatos de estudiantes, hoy adultos, respecto a sus experiencias y perspectivas en un modelo de formación “productiva”, experiencias que se condensaron en una suerte de proyectos piloto financiados por organizaciones -nacionales y extranjeras- allá por la década de los 90, las mismas tienen en común varios aspectos, entre ellos: desarrollarse en escuelas ubicadas en áreas rurales, ser escuelas destinadas a niños, niñas, adolescentes y jóvenes de escasos recursos económicos y ser parte de una educación técnico humanística en una modalidad de internado en la que debían destinar tiempo para dedicarse a las distintas labores (experiencia laboral) como la crianza de aves, crianza de cerdos, producción agrícola en el huerto, elaboración de pan, ordeñado de vacas, albañilería, carpintería, alfarería, etc.

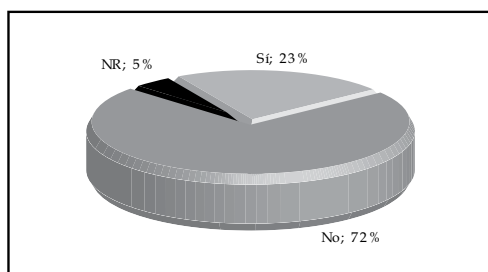
Estas experiencias demuestran la existencia de iniciativas productivas, presentes dentro de modelos educativos (Código de la Educación Boliviana, Ley de Reforma

Educativa) en cuyas políticas el énfasis no estaba puesto en el aspecto productivo. Esta valoración coincide con la apreciación del Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa que sostiene, de acuerdo a su estudio del Subsistema de Educación Regular:

Tomando en cuenta que el anterior modelo educativo no impulsó la producción como un componente de la educación, es importante evidenciar la existencia de unidades educativas, 23% a nivel nacional, que cuentan con talleres y/o instalaciones productivas, en muchos casos logrados por iniciativa de directores, maestros, estudiantes y la comunidad. Aun cuando el porcentaje no es muy elevado, es significativo en tanto evidencia que existe una base para el desarrollo de iniciativas productivas (OPCE; 2011: 6).

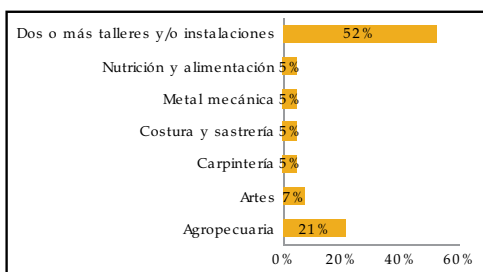
Cuadro 1

Existencia de talleres y/o instalaciones productivas en Unidades Educativas a nivel nacional



Cuadro 2

Áreas productivas de talleres y/o instalaciones a nivel nacional



Fuente: Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa “Estudio del Subsistema de Educación Regular Segundo Cuadernillo Infraestructura, Participación de la Comunidad y Formación de Maestros”.

Otro elemento a subrayar de las experiencias contadas es la diversidad de áreas productivas fomentadas al interior de estos proyectos educativos, que también se equiparan con los datos mostrados en el cuadro 2. La virtud de esto es la incursión en actividades variadas de producción que reflejarían el impulso a diferentes vocaciones productivas.

Sumado a lo anterior, veremos en las siguientes expresiones otros aspectos loables de estas actividades¹.

A veces, cuando estábamos pasando clases venían a alertarnos de que la chancha estaba pariendo, entonces los responsables de la crianza teníamos que dejar el salón e ir a atenderla, pese a que uno se bañaba después de esta actividad el

¹ Por respeto a la privacidad de los informantes no se menciona sus nombres, sin embargo, todas las citas corresponden a entrevistas realizadas en julio 2011, éstas ilustran la dinámica de algunas experiencias formativas en Bolivia, respecto a lo productivo.

olor se impregnaba fuertemente, así los demás se percataban quiénes éramos los que estábamos a cargo de la crianza de cerdos.

Nosotros sembrábamos alfalfa para las vacas, teníamos que organizar nuestro tiempo entre el estudio y el trabajo.

Refaccionábamos todo lo que estaba en el colegio, nosotros construíamos también, la primera vez que lo hicimos no teníamos experiencia, changos de catorce años, entonces levantamos un muro primero y la primera noche se vino para abajo, agarramos la mezcla, venía una persona que nos explicaba cómo hacer la mezcla, nosotros de manera empírica hacíamos y poníamos manos a la obra, solos, casi sin ayuda.

Teníamos muchas materias, entre las técnicas y las humanísticas, y se tenía que rendir bien en todas.

En estas referencias, son notables varios aspectos, se encuentra por ejemplo el valor del trabajo, la organización, la responsabilidad, el aprendizaje en la práctica y, sobre todo, el conocimiento que se produce y que sólo tiene sentido cuando se construye en relación con el “otro” el compañero/a, los animales, la naturaleza.

Hasta aquí se pueden apreciar rasgos positivos de este modelo de educación productiva, sin embargo, también existieron, en la voz de los entrevistados, declaraciones de situaciones que muestran todo lo contrario y por tanto la otra cara de una formación productiva enfocada desde una lógica impregnada de modernidad, así se manifiesta en la siguiente declaración:

Se pensaba que habilitando talleres, sembradíos, y granjas se le estaba dando a nuestra formación un carácter productivo, y quizás sí, pero en todo esto no hay que perder de vista dos planos uno positivo y otro negativo, por decir en el empedrado de las calles se empleaba a los estudiantes, decían que era la parte formativa y por tanto enriquecedora para nosotros, se malinterpretó porque se estaba utilizando a los estudiantes.

Este modo de concebir la educación productiva deforma por completo el horizonte formativo de estas actividades, ya que los estudiantes se convierten en factores de producción que obedece a una racionalidad de producir no en beneficio del grupo sino para generar ganancias en términos lucrativos (satisfacción de unos pocos).

Por tanto, como indica la siguiente apreciación:

Se desvirtuó la idea del trabajo, porque los estudiantes nos convertimos en obra de mano barata, supuestamente lo que producíamos tenía que ser para nuestro consumo, pero por ejemplo la leche de las vacas era vendida, el detalle está en ver a los estudiantes no como mano de obra barata sino como personas de formación, eso es lo que ha desvirtuado este tipo de experiencias.

Existe una clara diferencia en la educación productiva, que tiene que ver con la construcción y el imaginario que se tiene respecto a la economía como una “ciencia que desde sus orígenes se ha debatido entre el arte del lucro (crematística) o como el arte de gestionar los bienes necesarios para abastecer a la comunidad y satisfacer las necesidades humanas (oikonomía)” (Hinkelammert y Mora, 2005). La primera haría referencia a un objetivo de acumulación desmedida donde todos los sujetos de la educación trabajan al son del capital, y la segunda estaría aludiendo otro tipo de valores.

Por otro lado, desde la primera interpretación el estudiante, en tanto ser humano, se deshumaniza, de manera que es sólo una fuerza de trabajo, en consecuencia, su seguridad laboral, a través de espacios de trabajo donde las condiciones sean adecuadas quedan al margen.

En la crianza de las vacas nosotros nos hacíamos cargo de los becerritos, de ordeñar la leche y allí surgió un problema el penúltimo año que estaba allá, siempre se quedaba un grupo para cuidar en las vacaciones, ese año yo no me quedé, se quedaron un grupo de tres o cuatro personas que una de las mañanas fueron a ordeñar rutinariamente, el detalle es que estaban agripados, no sintieron que se estaba escapando gas, entonces como se hacía normalmente, calentaron un poco de agua para lavar los pezones de la vaca, como no sintieron que todo el ambiente estaba con gas, encendieron como normalmente hacían y explotó, estas tres personas estuvieron hospitalizadas casi medio año. La supervisión de una persona adulta era nomás necesaria.

Lo anterior también tiene que ver con la concepción de “mayor eficiencia a menor costo”, está claro que si el estudiante se encuentra sin alguien que le guíe y oriente, también en las condiciones seguras de trabajo, es porque supone restarle un costo a la producción y por tanto aumentar la rentabilidad. Nótese cómo las dinámicas de producción capitalista se reproducen bajo el título de educación.

Otro aspecto que llama la atención es que los entrevistados, estudiantes que fueron parte de esta formación “técnica humanística”, no formaron vocaciones orientadas al trabajo manual o técnico, al concluir el bachillerato optaron por una formación universitaria que no mantenía relación con ninguna de las áreas técnicas en las cuales tenían preparación, se mencionó por ejemplo:

Culminamos los estudios quince personas, del grupo el único que continuó con una de las ramas de la formación técnica fue un compañero cuyos padres no tenían recursos para pagarle una formación universitaria, de modo que, aprovechando su vocación en la panadería, se dedicó a esta labor, primero como empleado y después con mucho esfuerzo incursionó como dueño de su propio negocio, ahora sé que incluso ya tiene operarios a su cargo y le va muy bien.

Sólo algunos de mis compañeros se han formado en agronomía, veterinaria o alguna ingeniería, de algún modo se relaciona con nuestra experiencia del

colegio pero obviamente en su desempeño laboral ya no hacen las cosas que hacíamos de contacto mismo con la tierra, los animales, las máquinas, ahora es más a nivel de proyectos que trabajan.

Nace el cuestionamiento ¿por qué estas personas que recibieron una formación que enfatizó en el trabajo manual y técnico no eligieron dar continuidad a estas actividades? ¿por qué buscaron algo que se relacionaba con su formación escolar, pero que de todas maneras los aparta de la actividad manual?

Creemos que tiene que ver con las subjetividades de los estudiantes, las mismas que se van forjando día a día bajo la influencia de las personas e instituciones del entorno – familia, escuela, comunidad. Así lo demuestran los siguientes comentarios:

Creo que una de las razones por las que los que nos formamos en este tipo de educación no le dimos continuidad a lo técnico fue precisamente por la desvalorización de lo manual, no existe prestigio social cuando se es obrero, tampoco es el mismo valor económico.

Si somos sinceros, todos los que somos padres de familia aspiramos para nuestros hijos que sean profesionales, que sean licenciados, arquitectos o ingenieros, yo por ejemplo deseo que mi hijo sea más que yo y en ese pensamiento siempre está presente que vaya a la universidad.

Al respecto, Bourdieu utilizará el concepto de “*habitus*”, el cual se entiende como el “conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero, al mismo tiempo, son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente” (Martin, 2009).

Por tanto, estas percepciones no son casuales ni accidentales, responden al modo en que está estructurada la sociedad, una sociedad en la que, pese a la superación del colonialismo como hecho histórico, perviven prácticas y modos de pensar de discriminación, racismo, sometimiento, supremacía de la blanquitud sobre lo indígena, etc. Dentro de esta configuración también existe una valoración dicotómica entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, el primero tiene una posición superior pues históricamente se ha correspondido con el privilegio de los blancos, de los no indígenas.

Sobre ello Aníbal Quijano explica que en la época de la Colonia:

Las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva

estructura global de control del trabajo (...) de ese modo se impuso una sistemática división racial del trabajo (...) Esto se expresó, sobre todo, en una cuasi exclusiva asociación de la blanquitud social con el salario y por supuesto con los puestos de mando de la administración colonial (...) Así, cada forma de control del trabajo estuvo articulada con una raza particular. Consecuentemente, el control de una forma específica de trabajo podía ser al mismo tiempo el control de un grupo específico de gente dominada. Una nueva tecnología de dominación/explotación, en este caso raza/trabajo, se articuló de manera que apareciera como naturalmente asociada. Lo cual, hasta ahora, ha sido excepcionalmente exitoso. (Quijano, 2000: 204-205)

Esta realidad continúa manteniéndose, se siguen generando las separaciones, no extrañará por ejemplo que actualmente se crea que el trabajo manual es una exclusividad de las personas que viven en el campo mientras que el trabajo intelectual corresponde a aquellas que viven en la ciudad, o, como variación, dar por sentado que la educación técnica manual debe estar dirigida a los sectores populares de la ciudad.

De alguna manera, existía una separación entre la formación humanística y la formación para la vida, existían estudiantes que en la modalidad del externado venían de la comunidad misma y tenían sus sembradíos de alfalfa, tenían sus animales, entonces esa parte de nuestra formación les servía, era su cotidianidad, su contexto, en cambio los que veníamos de La Paz de otras ciudades como Santa Cruz al retornar no le veíamos utilidad, no nos servía.

Como proveníamos de familias pobres y además éramos mujeres, se procuraba que a tiempo de salir bachilleres ya contemos con una herramienta de trabajo, sabían que para nosotras las oportunidades para ir a la universidad eran casi nulas.

Son estos discursos en los que se visualiza el trabajo manual como una práctica que coloca a la persona que lo realiza del lado de lo incivilizado y del atraso, porque no ingresa dentro de las imágenes del mundo moderno, civilizado y de progreso.

Sobre esto, Patzi indica que:

No es casual pues que en la Reforma se hayan creado niveles de jerarquía escolar como una instancia sucesiva de selección y eliminación. Por ejemplo, las titulaciones técnicas básicas y medias que permiten ingresar al mundo laboral menos calificado y con seguridad se expandirán entre personas de origen popular, mientras el aprendizaje científico humanístico, que realmente permite continuar carreras universitarias, será nuevamente monopolizado por la clase dominante blancoide. Por lo tanto, la Reforma es la invención de más espacios de cisura que permitan excluir a cada paso a los de la nación originaria. (Patzi: 90-91)

Entonces, está claro que si bien se abrieron espacios curriculares de formación para el trabajo, éstos continuaron reproduciendo estructuras de colonialidad manifestados en la desvalorización del trabajo manual, mantuvieron un sentido capitalista que mantuvo la mirada puesta en la producción para la acumulación y el enriquecimiento, utilizando al estudiante como mano de obra barata y, finalmente, se trató de prácticas que no enlazaban a la comunidad puesto que se recrearon talleres y sembradíos al interior de la escuela – como una isla educativa – donde lo productivo se asumió como experimentación de laboratorio, entre cuatro paredes.

Por tanto, de esas experiencias de formación productiva se rescata los aspectos positivos a los que hicimos referencia anteriormente como contar con infraestructura adecuada para propiciar este tipo de educación, la variedad de áreas en las que se incursionó, el fomento al trabajo y la organización, además de impulsar el aprendizaje sobre la práctica. Sin embargo, todo eso resulta carente de valor si el objetivo apunta a formar recursos humanos requeridos por el desarrollo, porque desde esta concepción, el estudiante niega el verdadero valor del trabajo y pese a haberse formado en áreas técnicas, tecnológicas, productivas, de todas maneras buscará la formación que lo coloque por encima de la clase obrera, esto porque aprende a reconocer que las actividades manuales lo colocaran en la escala más baja de la estructuración social.

En este sentido, Zygmunt Baumann realiza un análisis de la ética del trabajo dentro de una sociedad capitalista indicando que es una batalla para obligar a los trabajadores a aceptar, en homenaje a la ética y a la nobleza del trabajo, una vida que ni es noble ni se ajusta a sus propios principios de moral.

Si se quiere conseguir lo necesario para vivir y ser feliz, hay que hacer algo que los demás consideren valioso y digno de un pago (...) trabajar es un valor en sí mismo, una actividad noble y jerarquizadora (...) sólo el trabajo cuyo valor es reconocido por los demás (trabajo por el que hay que pagar salarios o jornales, que puede venderse y está en condiciones de ser comprado) tiene el valor moral consagrado por la ética del trabajo. (Barman, 2000: 17-18)

La posibilidad de encarar una educación que enfatice en el trabajo, pero desde una mirada diferente a la lógica de la modernidad y del capitalismo se sostiene actualmente en la nueva política educativa expresada en la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, que indica:

La educación productiva y territorial está orientada al trabajo creador y al desarrollo sostenible que garantice procesos de producción, conservación, manejo y defensa de todos los recursos naturales, fortaleciendo la gestión territorial de los pueblos, naciones indígenas originarias, mestizos y afrobolivianos. La educación productiva concibe el proceso educativo a partir de la relación y desarrollo de los saberes y conocimientos teórico-práctico-productivos, en la producción de la vida material, afectiva y espiritual de

la comunidad y la sociedad. Para alcanzar una educación productiva y territorial el currículo tiene que estar articulado a las vocaciones y cadenas de producción, disolviendo las fronteras entre las instituciones educativas y el entorno sociocomunitario productivo, en diferentes espacios del territorio y respetando las especificidades locales, regionales y departamentales. (Ministerio de Educación; 2008:23)

En este planteamiento está implícito el desafío de encarar una educación técnica, tecnológica y productiva que no sea acorde y funcional a la lógica del capitalismo. Entonces no se trata de formar un *homo economicus* que es

aquel que elige sus opciones para satisfacer sus necesidades ilimitadas donde los recursos son limitados, es la expresión ontológico económica del hombre moderno occidental que es egoísta e individualista, enfrentado como un lobo a los demás, un hombre racional capaz de racionalizar todos los elementos de la realidad para tomar decisiones eficientes. (Gosalvez, 2010: 182)

Significa que se debe pensar en una formación en la que los estudiantes se reconozcan a sí mismos (como seres humanos) y a la naturaleza no como fuerzas productivas que deben ser sujetos de explotación desmedida en pro de la consecución de mayor riqueza en términos monetarios, sino como fuerzas que interactúan en beneficio de la recreación de la vida mediatizado por los valores de complementariedad y reciprocidad. En este sentido, Hinkelammert y Mora se refieren a una economía para la vida en cuya perspectiva:

El sentido del trabajo humano es producir valores de uso o medios de vida. Esos valores de uso aparecen como condición de todo proyecto humano, como producto y condición del proceso de trabajo y de posibilidad de la vida humana. A su vez, la Naturaleza y el ser humano devienen como condición de la producción de valores de uso y de riqueza, por lo que se les considera ser las fuentes esenciales de toda riqueza, y la reproducción de la vida supone la reproducción de esas fuentes. El ser humano y condiciones de vida se unen así en un solo circuito: el circuito de la vida. (Hinkelammert y Mora, 2005)

Por otra parte, también está presente el reto de colocar lo manual y lo intelectual (teoría y práctica) en un mismo nivel, para ello tendrán que formarse vocaciones que no vayan en función “del prestigio social” que pueda o no proporcionar una determinada profesión u oficio, desde la semilla estos discursos deberían ser reemplazados por otros que valoren el trabajo en general como un actividad noble.

Cada oficio tiene su código ético, un conjunto de reglas que definen su carácter, la conducta y las relaciones adecuadas hacia y entre sus miembros. En algunas ocupaciones este código se formaliza, se recita e incluso se jura. En otras, es un conjunto de normas imprecisas, aprendidas y desplegadas en el propio ejercicio. Los médicos hacen el juramento hipocrático y los funcionarios

juran fidelidad a la autoridad pública en cuyo nombre actúan mientras que los trabajadores de las fábricas reciben instrucciones informales pero exactas de los compañeros sobre cuándo trabajar con ahínco y cuándo renegar de los supervisores en el taller. (Wacquant, 2006:139)

En consecuencia, se entiende que cada profesión u oficio tiene su código ético, lo que supone colocarlos de igual a igual.

Asimismo, la tarea tendrá que estar puesta en conciliar ambas dimensiones (manual – intelectual), pues toda actividad demanda de ambas, toda técnica es pensada antes y después de su realización esa relación (teoría-práctica-teoría) es la que maximiza el logro.

Un tercer aspecto de cambio deberá buscar abrir las puertas de la escuela a la comunidad. Las experiencias relatadas líneas atrás muestran una educación productiva literalmente “al interior de la escuela”, pese a estar en contextos rurales donde se podían aprovechar las dinámicas de producción de la comunidad, este tipo de formación se desarrolló prescindiendo de ella y, por tanto, se le resta utilidad a ese aprendizaje.

David Mora subraya que:

No podemos ni debemos seguir considerando a los centros educativos como instituciones aisladas y desprendidas del mundo del trabajo productivo, y sobre todo, de las condiciones en las cuales él se manifiesta. Tampoco podemos seguir aceptando que la educación impartida en las escuelas, independientemente del nivel educativo, debe estar desvinculada de la sociedad, del mundo del trabajo y del mundo recreativo. La vida en las aulas como lo señala Jackson (1998), debe trascender el mundo de la superficialidad, para convertirlo o acercarlo al mundo cotidiano, de la realidad misma. Los centros educativos autónomos comunitarios asumen una filosofía educativa, donde la relación entre el mundo educativo, recreativo, productivo y conflictivo, se convierte en un solo mundo, el de la vida, el del aprendizaje y la enseñanza como unidad dialéctica y no como entes dispersos transferibles abstractamente de unos sujetos a otros. (Mora, 2004: 25)

Mucho de lo que se aprende en la escuela es conocimiento abstracto, en temas simples, por ejemplo el estudiante tiene conciencia del pan como alimento diario, pero muy poco sabe respecto a cómo llega a su mesa, la idea más asociada será la tienda del barrio, pero desconoce la labor del panadero y, por tanto, no le asigna reconocimiento. Lo mismo sucede si se instala un sembradío en la escuela, se podrá ser parte de todo el proceso, desde la siembra, el cuidado y la cosecha, pero mientras uno no sea parte de toda la dinámica de trabajo de quienes realizan día a día esta faena seguirá siendo un aprendizaje abstracto y, por consiguiente, también se le restará valoración. Por ello, si la educación trasciende los límites físicos de la escuela,

el entendimiento que tenga el estudiante de su realidad será mayor y apuntará al cambio de percepciones, en este caso, de las diferentes profesiones y oficios.

Karin Boller señala, recogiendo los aportes de la experiencia educativa de Warisata, los aportes de Ivan Illich y Paulo Freire, que esta modalidad de trabajo – el aula abierta – consiste en que los estudiantes:

Construyan sus conocimientos en contacto directo con la realidad, fuera del aula: en los huertos, jardines, cocina, granja, visitas a fábricas, instituciones, museos, mercados, bibliotecas; entrevistas a personalidades, familias; asistencia a festivales, ferias, exposiciones, viajes y otros. Todas estas estrategias permiten un aprendizaje contextualizado, interconectado y significativo (Boller, 2004: 140).

Los desafíos están planteados, por lo menos discursivamente, sin embargo queda pendiente cómo materializar esto que aún parece ideal. Al respecto, éstas son las opiniones de quienes fueron parte de una educación técnica humanística:

Si una ley educativa plantea el tema productivo, entonces debe nomás ser importante, pero seguramente este tema será diferente a cómo lo vivimos los que fuimos parte de experiencias que, entre comillas, formaban para el trabajo, si no supera las dificultades que encontramos en el camino, entonces, nuevamente quedará solo en el discurso.

Alguien tiene que lanzar la primera piedra, nuestras experiencias pueden servir de base, cómo hacíamos nosotros y qué otras cosas mejor no repetimos, si más iniciativas van saliendo bajo el nuevo paradigma educativo se puede debatir el cómo trabajar en este tipo de educación y mejorar la propuesta.

Ambas manifestaciones dejan ver que existe condición para que este tipo de educación suceda, sin embargo, se acentúa la idea de que debe superar antiguas prácticas y por ende viejas concepciones. Giovanni Samanamud expresa esta construcción en términos de posibilidad:

Este movimiento exige pensar lo político como lo posible, sin embargo, parece que es más fácil para muchos intelectuales atrincherarse en sus datos empíricos o sus teorías, frente a una realidad que no se reduce a sus datos. Es decir, aún la conciencia colonizada no ha abandonado el prejuicio intelectualista de pensar que lo político como lo posible no es también real. (Samanamud, 2004: 226)

En tanto “posibilidad”, es un hecho pensar que sí se puede encaminar una educación técnica, tecnológica y productiva, que es viable romper esquemas que sobreponen lo intelectual sobre lo manual. Esta posibilidad también exige abrir el debate que favorezca una construcción colectiva. El despliegue creativo que se manifieste en propuestas es una tarea de los actores de educación, se trata de caminar hacia este horizonte diferentes miradas.

Bibliografía

- Baumann, Z.** (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Boller, K.** (2004). “Transformación educativa desde la perspectiva: trabajo, estudio, reflexión política e investigación”. En Mora, D.; Oberliesen, R. (Comp.): *Trabajo y educación; jóvenes con futuro*. La Paz: Campo Iris.
- Gosalvez, G.** (2010). “Estructura y organización económica del Estado Análisis y crítica en la CPE”. En IDEA Internacional; Vicepresidencia del Estado Plurinacional; UMSA: *Miradas Nuevo Texto Constitucional*. La Paz: III-CAB.
- Hinkelammert, F. y Mora, H.** (2005). *Hacia una economía para la vida*. San José: Editorial DEI.
- Martín Criado, E.** (2009). “*Habitus*”. En Román Reyes (Dir.): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México. Consulta realizada el 4 de julio de 2011 en http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/index_b.h
- Mora, D.** (2004). “Transformación educativa desde la perspectiva: trabajo, estudio, reflexión política e investigación”. En Mora, D. y Oberliesen, R. (Comp.): *Trabajo y educación; jóvenes con futuro*. La Paz: Campo Iris.
- Quijano, A.** (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Edgardo Lander (Comp.): *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO – UNESCO.
- Patzi, F.** (2000). “*Etnofagia estatal modernas formas de violencia simbólica (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia)*”. La Paz: Edcon Producciones.
- Samanamud, J.** (2010). “Sobre las problemáticas del pluralismo económico”. En Vicepresidencia del Estado Plurinacional; Fundación Boliviana para la Democracia Multipartidaria: *Descolonización en Bolivia cuatro ejes para comprender el cambio*. La Paz: SIRCA.
- Wacquant, L.** (2006). *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI.