

TRAS LA PISTA DE LA EDUCACIÓN EN ZYGMUNT BAUMAN: DE LA
MODERNIDAD SÓLIDA A LA MODERNIDAD LÍQUIDA

*NO RASTRO DA EDUCAÇÃO EM ZYGMUNT BAUMAN: DA MODERNIDADE
SÓLIDA À MODERNIDADE LÍQUIDA*

*ON THE TRAIL OF EDUCATION IN ZYGMUNT BAUMAN: FROM SOLID
MODERNITY TO LIQUID MODERNITY*



João Nicodemos Martins MANFIO¹
e-mail: jnmmanfio@gmail.com

Cómo hacer referencia a este artículo:

MANFIO, J. N. M. Tras la pista de la educación en Zygmunt Bauman: De la modernidad sólida a la modernidad líquida. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024030, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19123>



- | Enviado en: 10/12/2023
- | Revisiones requeridas en: 20/01/2024
- | Aprobado el: 07/02/2024
- | Publicado el: 12/03/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Centro Universitario UNISOCIESC (UNISOCIESC), Joinville – SC – Brasil. Es licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad de Vale do Itajaí (UNIVALI), tiene una maestría en Sociología Política por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), un doctorado en Ciencias Sociales - Antropología por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP) y un posdoctorado en Educación por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Investigador del Laboratorio de Investigaciones Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB, PPGE/UFSC), Líder e investigador del Centro de Estudios de Sociología Contemporánea: Zygmunt Bauman (NESC, UNISOCIESC), Profesor de los Departamentos de Gestión y Educación.

RESUMEN: El siguiente trabajo pretende encontrar enlazamientos entre el pensamiento de Bauman y la educación. Para ello, se examinan libros, artículos y entrevistas y se esboza una posible ruta para ayudar a los investigadores interesados en promover diálogos entre el autor y otros especialistas en el tema o incluso ampliar el debate y la reflexión sobre lo que él trató al abordar el tema. Contrastando su análisis de la modernidad sólida a la modernidad líquida y a partir de lo que en él se puede encontrar sobre la educación, sugerimos y presentamos una versión de lo que se puede llamar educación en Bauman. Al encontrar estas huellas y plantear las posibilidades de utilizar su obra para ampliar los debates en esta área, nos sentimos animados a construir una posible conexión con otros autores. Este desafío resultó en una propuesta, aún incipiente, de conectar Bauman (2007), Freire (2011) y Gimonet (2007).

PALABRAS CLAVE: Educación. Modernidad Sólida. Modernidad Líquida. Alternancia.

***RESUMO:** O trabalho a seguir objetiva encontrar as relações entre o pensamento de Bauman e a educação. Para tanto se debruça sobre livros, artigos, entrevistas e traça um caminho possível para auxiliar pesquisadores interessados em promover diálogos entre o autor e outros especialistas do tema ou mesmo ampliar a discussão e a reflexão sobre o que tratou quando se debruçou sobre o assunto. Cotejando sua análise desde a modernidade sólida até a modernidade líquida e com base no que se encontra a respeito da educação nela, sugerimos e apresentamos uma versão do que se pode chamar de educação em Bauman. Ao encontrar esses rastros e levantar as possibilidades de utilizar seu trabalho para ampliar os debates nessa área, sentimo-nos encorajados a construir uma possibilidade de conexão com outros autores. Desse desafio resultou proposta, ainda inicial, de conexão entre Bauman (2007), Freire (2011), Gimonet (2007).*

***PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Modernidade Sólida. Modernidade Líquida. Alternância.*

***ABSTRACT:** The following work aims to find relationships between Bauman's thinking and education. To this end, it looks at books, articles and interviews and outlines a possible path to help researchers interested in promoting dialogues between the author and other specialists on the subject or even broadening the discussion and reflection on what he dealt with when he looked at the subject. By comparing his analysis from solid modernity to liquid modernity and based on what can be found about education in it, we suggest and present a version of what can be called education in Bauman. By finding these traces and raising the possibilities of using his work to broaden debates in this area, we feel encouraged to build a possible connection with other authors. This challenge resulted in a proposal, still initial, to connect Bauman (2007), Freire (2011) and Gimonet (2007).*

***KEYWORDS:** Education. Solid Modernity. Liquid Modernity. Alternance.*

Introducción: ¿Qué senderos seguir?

Este artículo tiene como objetivo ayudar a los investigadores en el campo de la educación, la sociología y la antropología en la búsqueda del tema de la educación dentro de la vasta obra de Zygmunt Bauman. La perspectiva de la autora sobre este punto podría dividirse en tres perspectivas, como sugiere Sarid (2017): la transición de la enseñanza al aprendizaje, la naturaleza del conocimiento en la modernidad líquida y la responsabilidad de los individuos frente a los escenarios actuales. A lo largo del artículo, discutiremos sus ideas y buscaremos construir un análisis del pensamiento de Bauman sobre la educación. Para ello, nos apoyaremos no solo en las obras en las que aborda directamente el tema, sino también en sus obras fundacionales², entrevistas y comentaristas. A través de una detallada investigación bibliográfica, la interpretación y exposición de los argumentos encontrados en sus obras y el escrutinio de aspectos importantes para el análisis educativo, construimos este trabajo de búsqueda e investigación.

El camino más interesante para el investigador que busca formarse en Bauman comienza en la búsqueda de subtítulos y capítulos específicos de sus libros (generalmente no dedicados específicamente al tema), artículos y algunas entrevistas, que son donde las perspectivas del autor aparecen de manera más explícita, dado que es provocado sobre el tema por los interlocutores/entrevistadores.

En los siguientes libros de Bauman, traducidos al portugués, será posible encontrar al autor dialogando con la educación: 1. La sociedad individualizada: vidas contadas e historias vividas, Bauman (2008) donde hay un capítulo titulado "Educación: bajo, para y a pesar de la posmodernidad"; 2. Capitalismo parasitario (Bauman, 2010a) donde hay un capítulo titulado "La cultura del abastecimiento: nuevos desafíos para la educación/La relación profesor/alumno en la fase líquido-moderna"; 3. ¿Es posible la ética en un mundo de consumo? (Bauman, 2011a) donde hay un capítulo titulado "Vida apresurada, o desafíos líquidos modernos para la educación"; 4. 44 Cartas desde el mundo líquido moderno (Bauman, 2011b) donde hay 3 capítulos titulados "El mundo es inhóspito para la educación" (mismo título en tres partes); 5. Legisladores e intérpretes (Bauman, 2010b) tiene el capítulo 5 titulado "La educación del pueblo"; 6. Vida líquida (Bauman, 2007a) es el capítulo titulado "Aprender a caminar sobre arenas movedizas"; 7. Esto no es un diario (Bauman, 2012) es el tema "Sobre por qué los

² Considero fundamentales las obras que marcan las fases más importantes del pensamiento del autor, especialmente la segunda (moderna) y la tercera (mosaico), como demostré en mi tesis doctoral "Una biobibliografía y posibles diálogos con la educación" defendida en 2017 en la PUC/SP.

estudiantes se agitan de nuevo"; 8. Ceguera moral: la pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida (Bauman, 2014) tiene un capítulo titulado "Universidad del consumo: el nuevo sentido de la insignificancia y la pérdida de criterio"; y Libro 9. Sobre la educación y la juventud (Bauman, 2013) es el único libro dedicado al tema de la educación (en forma de entrevista).

En español hay un libro titulado *Los retos de la educación en la modernidad líquida*³ (traducción del autor). Este breve libro demuestra el tratamiento que Bauman da a la educación en la era líquida de una manera directa y como rara vez se encuentra. Encontramos en ella argumentos similares a los que reproducirás en algunos artículos sobre educación disponibles en inglés. También es importante buscar textos aún no traducidos al portugués por Bauman y sus comentaristas, ya que hay más material de analistas fuera de Brasil al respecto. Podríamos mencionar, entre ellos, los interesantes artículos de Green y Gary (2016), Sarid (2017), Best (2015) y el reciente libro de Ferris (2023). Todos ellos comentan, cuestionan y destacan a Bauman en/con/sobre la educación.

Una síntesis del pensamiento de Bauman sobre la educación, por lo que una de las entrevistas más importantes concedidas, se encuentra en la realizada en 2009 por profa. Alba Porcheddu⁴. Además, es importante y fundamental destacar el trabajo pionero en Brasil sobre la relación del autor con el tema de la educación, "Bauman & Education" de Almeida, Gomes y Bracht (2009)⁵, el libro "Emancipación y diferencia en la educación: una lectura con Bauman" de Almeida y Bracht (2006), la obra "Lecturas sobre Zygmunt Bauman y la educación" organizada por Fávero, Toniato y Consaltér (2019), el "Diccionario de Hermenéutica Crítico-Hermenéutica Zygmunt Bauman", organizado por Cassol, Manfio y Silva (2021) donde es posible encontrar entradas que ayudan mucho a comprender la obra del autor sobre el tema de la educación y muchos otros y el libro "Enseñanza y educación en tiempos líquidos-modernos" de Silva y cols. (2022).

Todavía hay muchos caminos por recorrer en lo que respecta al tema de la educación en el pensamiento de Bauman, especialmente en Brasil, pero el trabajo que sigue permite al lector recorrer algunas posibilidades vigorosas que lo ayudarán a embarcarse en su búsqueda y, con suerte, alentar nuevas propuestas. Esto es lo que me preguntó Zygmunt Bauman cuando

³ Publicado originalmente en 2003, en la revista *Diógenes*, N° 50: 15-26, con el título *Educational Challenges of the Liquid-Modern Era*, posteriormente traducido al castellano y publicado en forma de libro por la editorial española Gedisa, en 2007, con el título *Los retos de la educación en La Modernidad Líquida*.

⁴Zygmunt Bauman: entrevista sobre educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. Alba Porcheddu. Traducido por Neide Luzia de Rezende y Marcelo Bulgurarelli. CAD. Investigo. Vol.39 No.137. São Paulo, mayo/agosto de 2009.

⁵ El libro *Bauman & la Educación* (2009), publicado por la Editora Autentica, es pionero en el análisis de la relación entre Bauman y la educación en Brasil.

estuvimos juntos en su casa de la ciudad de Leeds (Manfio, 2013; 2016) con motivo de dos entrevistas⁶ cuyos temas se centran precisamente en este ámbito.

Las primeras pistas se vinculan a las cuestiones plasmadas por Bauman a lo largo de su trayectoria, cuando trata de observar, analizar y criticar los cambios sociales resultantes de la modernidad líquida. Debido a que se han producido importantes cambios sociales, la educación también necesita cambiar y reinventarse. Pero será necesario primero (y también con prudencia) comprender y tratar de explicar estos cambios y sus efectos en el pasaje entre la modernidad sólida y la modernidad líquida (como discutiremos en el tema 2). Sólo entonces será posible comprender de qué manera y sobre qué base sería factible hablar de una educación en la modernidad líquida o incluso de una "educación líquida". Al final del artículo, imaginamos los posibles caminos y conjeturas sobre las posibles conexiones con los autores de la educación. Finalmente, sugerimos y proponemos un diálogo con la Pedagogía del Oprimido (Freire, 2011) y la Pedagogía de la Alternancia (Gimonet, 2007) y mostramos que la educación en Bauman puede ser un terreno fértil y sumamente importante para pensar la educación hoy.

Los cambios sociales como primeras pistas

Cuando se le preguntaba por la educación, Bauman solía decir que lo que se presagiaba hace medio siglo parece haber llegado con una fuerza abrumadora. La escuela, los educadores y las instituciones educativas, creyendo que eran los únicos agentes y guardianes de los conocimientos legítimos y necesarios, "pasaron desapercibidos", no se dieron cuenta de que el mundo estaba cambiando, que del cambio surgían nuevas demandas y necesidades, que en la juventud aumentaba progresivamente el desinterés por los saberes institucionalizados y transmitidos en un contexto de disciplina incuestionable. que el sistema de producción ya no estaría interesado en el conocimiento abstracto que tiene poca relación con el mundo del trabajo. Al respecto, Bauman declaró en una entrevista grabada, realizada en su casa de la ciudad de Leeds, en 2012:

Significa que, si se quiere cambiar la sociedad, la educación es el camino, no la revolución, sino la educación. Hay que corregir y rediseñar las predisposiciones internas del ser humano para reorganizar las percepciones del mundo. No es fácil. El problema de que no sea fácil en estos días es porque nadie sabe realmente dónde reside la fuerza de la acción de educar. ¿Estás en la escuela? ¿En la universidad? ¿En Internet? ¿En las calles? ¿En los comerciales? Probablemente te hayas enfrentado a Walmart por más comerciales que tu abuelo en toda su vida. Todas estas son fuerzas educativas.

⁶ El lector puede encontrarlos y verlos en: www.youtube.com/@joaonicodemosmartinsmanfio4255.

¡El impacto de la silla escolar es limitado! Si quieres ir por otro camino tienes que nadar contra la corriente. Este es, en cierto modo, el problema de la educación (Manfio, 2013, p. 5, nuestra traducción).

En este nuevo escenario, que no excluye viejos problemas que aún no han sido resueltos, surgen otros retos, nuevos problemas, coyunturas y dificultades diversas, cuya gravedad los agentes y las instituciones educativos no son capaces de captar y equiparar. Con estas reflexiones se pretende escudriñar los desafíos que la nueva etapa histórica plantea a la educación, pero, sin haber realizado estudios específicos sobre las ciencias de la educación, es una aventura audaz tratar de comprender la complejidad de la obra de Zygmunt Bauman quien no elaboró, *stricto sensu*, una determinada teoría sobre el tema.

La escala de esta aventura se puede encontrar en una de las *44 Cartas del Mundo Líquido Moderno* sobre padres e hijos:

En la película de Robert Bresson *El diablo, probablemente* (1977), los héroes de una época, en la que no había rastro de la tecnología de los ordenadores, los teléfonos móviles, los *iPods* y otros maravillosos medios de socializar/separarse, contactar/aislarse, conectarse/desconectarse, son jóvenes confundidos que buscan desesperadamente encontrar un propósito en sus vidas, por el lugar que se les ha asignado y por el significado de ese lugar. No recibieron ninguna ayuda de sus mayores. De hecho, no se ve a ningún adulto durante los 90 minutos de la película, hasta su trágico desenlace. [...] Cuando, agotados de tantas hazañas, los niños hambrientos se reúnen alrededor de una heladera llena de comida provista para tal eventualidad por sus padres, hasta entonces personajes ignorados e invisibles. Las tres décadas que siguieron al estreno de la película sirvieron para demostrar y confirmar el carácter profético de la obra de Bresson (Bauman, 2011b, p. 48, nuestra traducción).

Es un panorama sombrío para los padres y educadores darse cuenta de que la función primaria de ayudar a los niños y discípulos a descubrir un sentido para la vida ha sufrido una inflexión dramática, reduciéndolos a la condición principalmente biológica de ser proveedores de subsistencia física. Es aún más conmovedor ver que los jóvenes se unieron para buscar desesperadamente un sentido a sus vidas, y no había ningún adulto que los acompañara. Lo que hace cuarenta años se prefiguraba como patético, según Bauman, se ha convertido en un asunto cotidiano. En el momento en que se estrenó la película,

[...] El papel de los padres era inculcar a sus hijos, a toda costa, la autodisciplina permanente necesaria para soportar la monótona rutina de una fábrica o de un cuartel; al mismo tiempo, los padres tenían la función de representar modelos ejemplares de este comportamiento "regulado por normas" para los jóvenes (Bauman, 2011b, p. 49, nuestra traducción).

Son muchas las preguntas que la película podría plantear a los padres y educadores. Entre ellas, quizás, la más exigente, la ausencia de ambas. ¿Dónde estaban cuando los niños y estudiantes se reunieron para reflexionar sobre sus vidas? El hecho de que, antes de abrir la nevera, se hayan ocupado de cosas relacionadas con proyectos de vida, que podrían esculpirse en reflexiones colectivas, ¿no demuestra que los jóvenes también comprenden el sentido de la vida en una dimensión que va más allá del puro consumo de bienes materiales?

¿No sugiere también la necesidad de que los adultos les ayuden en las ansiedades e incertidumbres que propone el nuevo orden mundial que quiere convertirlos en consumidores compulsivos? ¿No están esperando el advenimiento de un mundo más hospitalario (Bauman, 2011a) que permita hacer florecer la convivencia entre ellos y entre los demás jóvenes del mundo? ¿Siguen siendo personas abiertas a la utopía de otro mundo menos malvado? Y, al final, ¿qué tipo de valores estarían dispuestos a incorporar como soportes éticos para dirigir sus vidas?

Desde *Legisladores e intérpretes*, la *modernidad y el Holocausto* y *Modernidad y ambivalencia*, Bauman critica la modernidad y las "utopías/distopías", así como aumenta su interés por el tema de la moral (Bauman, 1998; 1999; 2010b). A partir de estos trabajos, el concepto clave pasa a ser el de *orden*, que se vuelve fundamental para el análisis de la civilización moderna. En la trilogía mencionada anteriormente, este concepto aparece como central.

La idea *del imperio del orden* aparece en *Legisladores e intérpretes* (Bauman, 2010b). Muestra que las acciones en la modernidad son predecibles porque no están sujetas al azar y a una jerarquía sin restricciones. El autor muestra que el derecho monopólico a atribuir significado y a juzgar todas las formas de vida desde el punto de vista superior de este monopolio es la esencia del orden social moderno (Bauman, 1999).

Por lo tanto, se definirían los patrones racionales y cognitivos que son la clave para que las sociedades procedan de manera ordenada, atentas a cualquier posibilidad de inflexión. Bauman analiza, sin embargo, que el sueño moderno terminó reproduciendo lo contrario, lo que él llama ambivalencia. La utopía se ha convertido en distopía. En *Modernidad líquida* (Bauman, 2001), Bauman analiza las ideas contenidas en *Un mundo feliz* de Huxley y *1984* de Orwell en términos de las predicciones que hicieron:

Lo que compartían era el presentimiento de un mundo estrictamente controlado; de la libertad individual no sólo reducida a nada o casi nada, sino rechazada tajantemente por personas entrenadas para obedecer órdenes y seguir rutinas establecidas; de una pequeña élite que manejaba todos los hilos, para que el resto de la humanidad pudiera pasar toda su vida moviéndose como

marionetas; de un mundo dividido entre administradores y administrados, diseñadores y seguidores de proyectos (Bauman, 2001, p. 65, nuestra traducción).

La sociedad moderna se caracterizó por ser el imperio del orden, ya que se definía como una función de control que busca mantener el curso de los acontecimientos sin estar sujeta a algún tipo de imprevisto o variación previamente establecida. Se impondría al mundo para estructurar perspectivas con el fin de saber cómo actuar. Muestra que el sueño de una sociedad ordenada terminó reproduciendo lo contrario. Lo evidencia con el concepto de *ambivalencia*.

El orden y la ambivalencia son también productos de la práctica moderna; Y ninguno de los dos tiene nada, excepto la práctica moderna, la práctica continua y vigilante, para sostenerlo. Ambos comparten la contingencia y la falta de fundamento del ser, típicamente moderno. La ambivalencia es probablemente la preocupación y el cuidado más genuinos de la era moderna, ya que, a diferencia de otros enemigos derrotados y esclavizados, crece en fuerza con cada éxito de los poderes modernos. Su propio fracaso es que la actividad de ordenamiento se construye como ambivalencia (Bauman, 1999, p. 23, nuestra traducción).

Al utilizar el orden como fundamento para establecerse, el Estado presenta a los filósofos como poseedores acreditados de la razón genuina. La ciencia sería la garantía de que las personas están realmente forjadas y moldeables al deseo del orden establecido y al patrón deseado por la sociedad en base a esta lógica. El legislador es quien tiene el rol de calificar, seleccionar, disciplinar, ordenar y estandarizar a las personas inadaptadas o no estándar.

De esta manera, muestra cuán cerca están la figura del poder estatal y la estrategia de la razón legislativa, comprometida con la imposición de un orden deseado sobre la razón rebelde, además de trabajar en conjunto para implementar formas y recursos de control sobre la sociedad, imponiéndoles divisiones y separaciones. Establecen una homogeneización incesante de la cultura y simultáneamente la estandarización y el enlucido de las características que deben seguirse para que la sociedad prospere de manera "sostenible" y "productiva". Si llamaba legisladores a los intelectuales, reservaba la analogía del *Jardinero* para el Estado.

En *Modernidad y ambivalencia* (Bauman, 1999) aparece la analogía que acuñó el término *Estado Jardinero*, específicamente al analizar los discursos pronunciados por Darré (ministro nazi de Agricultura) en 1930, Erwin Bauer (director del Instituto Kaiser Wilhelm para la Investigación de la Reproducción) en 1934 y Martin Stämmeler (médico) en 1935.

Quien deja abandonadas las plantas del jardín, pronto verá con sorpresa que el jardín está cubierto de malas hierbas y que incluso el carácter básico de las plantas ha cambiado. Por lo tanto, si el jardín ha de seguir siendo el terreno de

cultivo de las plantas, si, en otras palabras, ha de elevarse por encima del reino áspero de las fuerzas naturales, entonces es necesaria la voluntad conforme de un jardinero, de un jardinero que, creando las condiciones adecuadas para el cultivo o manteniendo alejadas las influencias peligrosas, o ambas cosas, Cultiva cuidadosamente lo que hay que cultivar y elimina sin piedad las malas hierbas que privan a las mejores plantas de nutrición, aire, luz, sol... Por lo tanto, nos estamos dando cuenta de que las cuestiones de cultivo no son triviales para el pensamiento político, sino que deben estar en el centro de todas las consideraciones... Debemos incluso afirmar que un pueblo sólo puede alcanzar el equilibrio espiritual y moral si un plan de cultivo bien concebido ocupa el centro mismo de su cultura (Bauman, 1999, p. 36, nuestra traducción).

Los discursos analizados, con los que construyó la analogía, estaban guiados por una comprensión de la ciencia como instrumento para el cumplimiento de la misión de tener una sociedad ordenada y sana. Lo que tenían en común era la idea de que la sociedad moderna necesitaba necesariamente domesticar las fuerzas naturales caóticas, a cualquier precio, mediante un plan científico racional. La ciencia estaría al servicio del orden y de la vida de tal manera que constituiría una "ingeniería social" capaz de generar progreso y perfeccionar la sociedad, que legitimaba y favorecía acontecimientos históricos desastrosos. El premio Nobel de 1973 Konrad Lorenz, por ejemplo, declaró en 1940:

Hay una cierta similitud entre las medidas que hay que tomar cuando trazamos una amplia analogía biológica entre los cuerpos malignos y los tumores, por un lado, y una nación y los individuos que se han vuelto antisociales en ella debido a su constitución deficiente, por el otro. Cualquier intento de reconstrucción con elementos que han perdido su propia naturaleza y características está condenado al fracaso. Afortunadamente, la eliminación de tales elementos es más fácil para el médico de salud pública y menos peligrosa para el organismo supraindividual de lo que sería una operación quirúrgica de este tipo para el organismo individual (Lorenz *apud* Bauman, 1999, p. 37, nuestra traducción).

Este *Estado Jardinero* transforma la cultura moderna en un inmenso parterre donde el jardinero siempre estará atento para cuidar, hacer el mantenimiento necesario y organizarse para que no se produzcan desviaciones inesperadas. Lo que sí está permitido es que la sociedad dé los frutos esperados. No puede, bajo los ojos del jardinero, desarrollar autonomía hasta el punto de construir sus propios recursos (malas hierbas). El *Estado de Jardinería* debe estar presente para que no ocurra ningún desorden y ninguna planta indeseable, a los ojos del planificador, invada el terreno fértil de este orden. La maleza causaría caos y problemas para el orden impuesto. Incluso si la naturaleza de estas malas hierbas no es necesariamente estropear el proyecto propuesto, son tratadas de esta manera (combatidas como enemigas), porque son algo que no se propuso asentarse en medio del plan de orden.

Bauman denomina extraños a estos residuos generados por la segregación y el ordenamiento de la sociedad, porque representan, para el orden establecido, intrusiones en el sistema de ordenamiento, anomalías que deben ser contenidas y rectificadas. Es una declaración de guerra a la amenaza de la ambigüedad. La mera existencia era una preocupación para los planificadores del estado ordenador, pero, como dijo Bauman, "la subdeterminación es su fuerza: porque no son nada, pueden serlo todo". (Bauman, 1999, p. 65, nuestra traducción)

El caso más radical y dramático de esta obsesión sería el holocausto implantado por Hitler, en busca de una sociedad perfecta y sin *malas hierbas*. Incluso con todo este poder de la razón, no fue posible evitar que se produjeran catástrofes en el siglo XX (Auschwitz, Gulags, Hiroshima, dos guerras mundiales, el drama de los refugiados de hoy).

Al romper con la idea científica de que las normas y los preceptos pueden determinar lo que es *correcto* y *saludable*, Bauman sugiere la búsqueda de salidas para que estos dramas sociales no vuelvan a ocurrir. Según él, es necesario invertir en el estudio de la moral, en la valoración de que lo diferente puede contribuir a la evolución de la sociedad, que la solidaridad y los sistemas de colaboración con los demás y con los que supuestamente son diferentes son formas eficaces de superar los prejuicios establecidos por la cultura, la tradición y la manipulación de lo "correcto" y lo "incorrecto".

La ética es un producto social porque la moral no lo es. Si la sociología es el estudio de la sociedad, es y sólo puede ser, conscientemente o no, una investigación sobre las formas en que las normas éticas se construyen y se hacen efectivas, las formas en que las elecciones son hechas por y para los seres humanos, las posibilidades alternativas promovidas, reprimidas y manipuladas de otra manera. Si esto es lo que se supone que debe hacer la sociología, entonces la "neutralidad ética" que a menudo se exige a los sociólogos es hipocresía o autoengaño. Las sociedades son "elecciones coordinadas" y cualquier sociedad que se estudie es una realidad entre muchas, una elección entre muchas. Como todas las elecciones, esta sociedad puede ser buena o mala, pero siempre se puede mejorar. [...] Ser moral significa nunca sentirse lo suficientemente bueno. Tiendo a creer que este sentimiento está detrás del impulso endémico de trascender, y a él se debe la notoria insatisfacción de los seres humanos en relación con todo lo que es humano (Bauman, 2011a, p. 55-56, nuestra traducción).

Para Bauman, la sociología debe indagar en el sentido moral y por ello propone una sociología humanista y emancipadora. Su intención es hacer extraño lo familiar, o permitir la reflexión sobre la sociedad más allá del sentido común. Este sentido común lleno de dicotomías conduce a la ambivalencia, que es otro concepto fundamental para el autor, en contraposición a la idea de orden. Si el sentido común hace que las cosas parezcan naturales, el determinismo termina enmascarando la realidad como si fuera necesario hacerlo.

La posmodernidad (o modernidad líquida) sería la modernidad en la que se podrían tirar los dados sin estar viciados por un poder previamente establecido. Esto puede dar la impresión de que los problemas se resolverán, pero con las nuevas libertades vendrán nuevos desafíos y problemas. En *Ética posmoderna* (1997):

[...] La novedad en el enfoque posmoderno de la ética consiste, ante todo, no en el abandono de los conceptos morales característicamente modernos, sino en el rechazo de las formas típicamente modernas de abordar sus problemas morales (es decir, respondiendo a los desafíos morales con una regulación normativa coercitiva en la práctica política, y con la búsqueda filosófica de absolutos, universales y fundamentos teóricos). Los grandes temas de la ética, como los derechos humanos, la justicia social, el equilibrio entre la cooperación pacífica y la autoafirmación personal, la sincronización de la conducta individual y el bienestar colectivo, no han perdido nada de su actualidad. Solo necesitan ser vistos y tratados de una manera nueva (Bauman, 1997, p. 11, nuestra traducción).

La ambivalencia representa ese abanico de posibilidades, de indeterminación y confusión que se opone a la idea de orden. El *proyecto moderno* trató de acabar con la ambivalencia, sin éxito, porque como los resultados de la lucha contra el desorden intentaron disolverlo, resultaron contraproducentes.

Las huellas que nos llevan de la modernidad sólida a la modernidad líquida

La modernidad era duradera (sólida), decía Bauman, pero la mutación que ha sufrido, a la que llamó liquidez, hace que el movimiento sea temporal y la imposibilidad de mantener una sola forma establecida. En esta fase, la estructura de la vida no se caracteriza por rutinas implantadas, tradiciones impuestas, sino por evitar patrones y buscar incesantemente lo nuevo. Se trata de vivir el hoy sin preocuparse por el mañana. Lo que se hizo ayer no importa hoy.

El espíritu moderno estaba animado por un deseo abrumador de solidez y alimentaba la esperanza de los sólidos perfectos, descartando nuevas improvisaciones y ofreciendo descanso y tranquilidad donde la inquietud y el trabajo pesado y aburrido eran la norma (Bittencourt, 2011, p. 8).

Ejemplifica con la ética de trabajo. Tener la estabilidad que proporciona un trabajo en una gran empresa sería una forma de contribución a la sociedad a la que luego seguirían sus sucesores. Hoy en día, la relación entre la empresa y el empleado no está ligada por la planificación de la vida y la carrera en una empresa en particular, sino por un bienestar cómodo para ambas partes. A partir de entonces, la sociedad muestra que el trabajo deja de ser la base del ennoblecimiento y el honor, por el que se vive, para convertirse en una búsqueda incesante

del consumo, del poder adquisitivo y de la alegría de comprar. De esta manera, sale de escena el individuo que produce para satisfacer sus propias necesidades básicas y entra otro que trabaja para consumir (sin restricciones).

La cultura actual se compone de ofertas, no de normas. Como observó Pierre Bourdieu, la cultura se nutre de la seducción, no de la regulación; relaciones públicas, no control policial; de la creación de nuevas necesidades/deseos/demandas, no de coerción. Esta nueva sociedad es una sociedad de consumo. Y, al igual que el resto del mundo visto y experimentado por los consumidores, la cultura también se convierte en un almacén de productos destinados al consumo, cada uno compitiendo con los demás para ganar la atención voluble / errante de los consumidores potenciales, con la esperanza de atraerla y retenerla por poco más de un breve segundo (Bauman, 2010b, p. 33-34, nuestra traducción).

La afirmación de que el capitalismo global, en la fase líquido-moderna, ha reducido a la sociedad a una condición biológica orgánica de consumidores suena como una patética alarma apocalíptica para los educadores acostumbrados a decir a los estudiantes que se establecen relaciones humanizadoras entre ellos, para la construcción de la personalidad, para el cultivo de las virtudes como presupuesto para una vida honorable a lo largo de todo el tiempo futuro.

Esta filosofía educativa, anclada en la Ilustración, según Bauman, naufragó con la sociedad sólida. Se podría aludir al paso de una época a otra recordando la lámpara de gas - iluminaba parcialmente algunas calles de la ciudad- sustituida por lámparas *LED*, que convierten a los modernos templos de consumo en entornos paradisiacos y de hadas durante las veinticuatro horas del día. Bauman (2010a, p. 36) dice que "a diferencia de la era de la construcción de la nación, la cultura líquida-moderna no tiene 'personas' a las que cultivar, sino clientes a los que seducir".

Suena decepcionante, para un educador centrado en la firme convicción de que es su deber ayudar a los estudiantes a cultivar el carácter, escuchar de Bauman que no hay más personas que clientes sentados en los bancos de la escuela. Sin embargo, cada vez son más las manifestaciones de afrenta a los docentes, con la petulancia juvenil de quienes constituyen la parte más importante en la relación docente. Si el conflicto estalla en la escuela privada, aumenta la arrogancia de los jóvenes que invocan la supremacía del cliente sobre el proveedor para determinar la naturaleza de la relación entre ellos.

La casi imposibilidad por parte de los educadores de comprender lo que sucede dentro de las escuelas se deriva de la falta de percepción de lo que ha estado sucediendo fuera de ellas o de la negativa informada de que es legítimo que el estudiante se entronice como director del proceso educativo. Los educadores creen que deben trabajar para cambiar la sociedad desde la

perspectiva de la filosofía educativa, pero la sociedad se está moviendo en otra dirección y Bauman toca repetidamente la misma tecla en las diversas entrevistas que ha concedido.

Sin embargo, parece que la crisis actual es diferente a las del pasado. Los desafíos de nuestro tiempo asestan un duro golpe a la verdadera esencia de la idea de pedagogía formada en los albores de la larga historia de la civilización: se problematizan las "invariantes" de la idea, las características constitutivas de la pedagogía misma (que, indemne, resistió a los cambios del pasado); Las condenas nunca criticadas son ahora declaradas culpables de haber seguido su curso y, por lo tanto, deben ser reemplazadas (Porcheddu, 2009, p. 1).

Parece que se explicita algo que es demasiado imposible o contradictorio para ser entendido y asumido por los educadores como una nueva plataforma necesaria para su autodefinition como profesionales de la enseñanza. Básicamente, es un requisito estrictamente filosófico, dejar de ser lo que eres, cultivador de personas, convertirte en un proveedor de conocimiento para clientes soberanos que gozan de autonomía para elegir o rechazar ese conocimiento. El maestro se siente anulado en su propia esencia: desposeído de un capital simbólico mayor -su propia autoridad intelectual y pedagógica- y privado de la competencia para determinar lo que debe enseñarse y aprenderse, abandona (síndrome de *burnout*) la profesión milenaria. Devaluado y sin reconocimiento público, permanece en las escuelas para cumplir con el horario, espera el soñado día de libertad que le permite la jubilación y ya no se siente éticamente responsable del fracaso de la educación.

Una parte de la profesión docente parece aceptar con resignación el destino de estar domiciliada en el museo de historia. Al igual que la lámpara de gas y el cañón, este último fue adoptado por Bauman como símbolo para decir que los maestros estaban entrenados para impartir clases como si tuvieran que disparar un cañonazo, cuya trayectoria, objetivo, distancia y potencia se determinan en el acto de disparar. En cuanto a los misiles inteligentes, que adopta para sugerir el carácter de la modernidad líquida, está ocurriendo algo radicalmente nuevo:

[...] la diferencia de los antiguos dispositivos balísticos, aprenden en el aire. Por lo tanto, inicialmente deben estar dotados de la capacidad de aprender y aprender rápidamente. Eso es obvio. Lo que es menos obvio, aunque no menos importante dentro de una capacidad de aprendizaje rápido, es sin embargo la capacidad de olvidar instantáneamente lo que uno ha aprendido antes. Los misiles inteligentes no serían inteligentes si no fueran capaces de "cambiar de opinión", o de revocar "decisiones" anteriores, sin pensarlo dos veces y sin remordimientos... (Porcheddu, 2009, p. 5).

Esta parece ser la transformación que se requiere de los educadores: que de cañones obsoletos se conviertan en ingenieros supervisores de misiles inteligentes. Como la naturaleza

no da saltos, según el dicho popular, es poco probable que la profesión docente pueda lograr esta hazaña, continuando, trabajando dentro de escuelas desechadas que se asemejan a museos.

Para los maestros que se mueven en el lastre de la sensibilidad, que se creen artesanos de la vida y por lo tanto encuentran la fuerza para seguir educando, Bauman (2009, p. 99, nuestra traducción) sugiere una estrategia para cambiarse a sí mismos:

Practicar el arte de la vida, hacer de la propia existencia una "obra de arte", significa, en nuestro mundo líquido moderno, vivir en un estado de transformación permanente, redefinirse perpetuamente convirtiéndose (o al menos tratando de convertirse) en una persona diferente de lo que ha sido hasta entonces. "Convertirse en otro" significa, sin embargo, dejar de ser quien uno ha sido hasta ahora, romper y quitar la forma que uno tenía, tal como una serpiente se deshace de su piel o una ostra de su caparazón; Rechazar, una por una, a las personas usadas, que el flujo constante de "nuevas y mejores" oportunidades disponibles revela que están desgastadas, son demasiado estrechas o simplemente no son tan satisfactorias como lo han sido en el pasado.

Parece haber un abismo colocado frente al magisterio. Al maestro se le pide que realice acrobacias inéditas para convertirse en otro maestro, que deconstruya su entorno de trabajo, su capital intelectual y su forma de ser, que relativice sus propias creencias y convicciones construidas a lo largo de la existencia, generalmente sufridas, para asumir otros roles y formas de ser. A este respecto, Bauman no minimiza el rigor de las exigencias que la sociedad líquida-moderna impone al conjunto de la profesión docente, si se quiere figurar como protagonista de la historia:

Lo que sigue (¿no es así?, se preguntarían) es que la habilidad que realmente necesitamos adquirir es, ante todo, flexibilidad (un nombre neutralizado, y por lo tanto políticamente correcto en estos días, por pusilanimidad): la capacidad de olvidar y descartar rápidamente los viejos activos convertidos en pasivos, así como la capacidad de cambiar de rumbo y de camino de inmediato y sin remordimientos; y que lo que debemos recordar eternamente es la necesidad de evitar un juramento de lealtad de por vida a cualquier persona (Bauman, 2009, p. 91, nuestra traducción).

La fundamentación teórica del concilio de Baumanino parece estar enraizada en la evidencia de la inexorabilidad histórica. Todo pasa. Lo que es deja de ser. Lo que no existe llega a existir. Las cosas que valían en tiempo pasado dejan de tener valor.

La escuela tarda en incorporar verdades que escapan a lo cotidiano inmediato. Los maestros tardan mucho tiempo en experimentarlos, por el contrario, la idea de ser artesanos entronizados de la transmisión del legado de conocimientos y valores acumulados a lo largo de la historia les suena positiva y han sido capacitados para hacer bien este tipo de oficios.

Si, en el pasado, en la era "sólida", en la época de la locomotora de vapor, de la lámpara de gas, de la carreta tirada por bueyes, los amos podían gozar de esta autonomía para hacer o no hacer ciertas cosas relacionadas con su propia formación continua, hoy han perdido esta libertad de dejar de hacer. O cambian o desaparecen, será el destino, según la fría percepción baumaniana, que insiste en la necesidad de cambio indicando el quid de la cuestión:

Durante la fase "sólida" de la historia moderna, el paisaje de las acciones humanas se creó para emular, en la medida de lo posible, el modelo laberíntico de los conductistas, en el que la diferencia entre los caminos correctos e incorrectos era clara y fija, de modo que aquellos que se equivocaban o rechazaban los caminos correctos eran castigados constante e inmediatamente, mientras que aquellos que los seguían obediente y rápidamente eran recompensados (Porcheddu, 2009, p. 2, nuestra traducción).

Para ejemplificar esta tesis, Bauman se apropia de lo que sucedía en la industria automotriz -ícono del triunfo de la modernidad sólida- y de lo que sucedía en los ejércitos nacionales.

En la era moderna, las grandes fábricas fordistas y el reclutamiento de las masas en los ejércitos, las dos ramas del poder panóptico fueron la encarnación completa de la tendencia a los estímulos rutinarios y la reacción a los estímulos. El "dominio" consistía en el derecho a establecer leyes infractoras, a vigilar su aplicación, a determinar las obligaciones que debían mantenerse bajo vigilancia, a realinear a los desviados o a excluirlos en caso de fracaso de los esfuerzos por reformarlos. Este modelo de dominación requería un compromiso recíproco y constante de los administradores y de los administrados... La modernidad "sólida" era verdaderamente la época de los principios perdurables, y se refería sobre todo a los principios perdurables que se conducían y vigilaban con gran atención (Porcheddu, 2009, p. 3, nuestra traducción).

Según Marx y Engels (1977), "todo lo que es sólido se funde en el aire". La historia se siguió haciendo de manera desigual en diferentes territorios o continentes y de manera diferente y contradictoria incluso dentro de un mismo país. En el universo dominado por el sistema capitalista, el modelo de gestión fordista se ha vuelto hegemónico y se ha universalizado como referencia obligada de eficiencia. Aunque gozaba de prestigio en el mundo laboral, tardó mucho tiempo en incorporarse a las organizaciones y ser utilizado en la gestión de personas en entornos no manufactureros. En el universo de los sistemas educativos, tardíamente se dio a conocer. El carácter panóptico⁷ de la administración fordista

⁷ "Durante la Ilustración, Jeremy Bentham llamó Panóptico a un edificio que proporciona una torre de observación en el centro. El vigilante que lo ocupa puede, a través de un ingenioso juego de luces y sombras, controlar el espacio circular circundante sin ser visto por los habitantes. Él es el que todo lo observa. La aplicación evidente de este proyecto fue la construcción de prisiones, hospitales y también manicomios, a pesar de que Bentham no

[...] tenía el poder de vigilar y constreñir a los trabajadores en la línea de producción. A Henry Ford no le importaban los administradores. Pero el resultado fue que descarrió a los gerentes, estableció erróneamente los puestos, creó un espíritu de sospecha y frustración, desorganizó su empresa y no desarrolló ni destruyó al personal administrativo (Drucker, 1973, p. 420, nuestra traducción).

La gestión educativa, de inspiración fordista, adoptada en muchos colegios privados en el pasado reciente, amalgamó lo que dice el refrán popular sobre lo que ocurre en los corrales: "el ojo del patrón engorda al buey". A través de ella y con ella, se ensalza la omnisciencia del detentador del poder político, o estatus social, atavismos aristocráticos ocurridos en las escuelas públicas brasileñas en el pasado reciente. De esta deformación cultural se deriva otro odioso comportamiento gerencial relacionado con los "carterazos" y las humillaciones impuestas por quienes detentan el poder. No en vano Bauman pellizca la referencia del "fordismo" para entrar en el universo de las relaciones de gestión educativa.

Engels, en el prefacio a la edición alemana de 1883 del Manifiesto Comunista, afirma "que la producción económica, y la estructura social que necesariamente se deriva de ella, constituyen en cada época histórica la base de la historia política e intelectual de esa época" (Marx; Engels, 1977, p. 17, nuestra traducción). Lo mismo ocurrió con el capitalismo, que evolucionó de "clásico" -en la era "sólida"- a monopolista globalizado en la era líquida moderna. Ha cambiado sus costumbres, ha cambiado su rostro, ha dejado de administrar por el modelo panóptico, o por la presunción de autoridad, para obtener el apoyo de los trabajadores por medios más disfrazados. En el campo de la gestión, el capitalismo monopolista globalizado inauguró el toyotismo como ideología orgánica de la producción (Alves, 2000).

Bauman no menciona la palabra "toyotismo" en sus análisis de los desafíos de la educación, pero coinciden, como el cuerpo y la sombra, con lo que afirman los analistas de esta nueva ideología gerencial.

El núcleo del toyotismo es la búsqueda de la participación estimulada del trabajo, especialmente del trabajador central, el asalariado estable, para que pueda operar una serie de dispositivos organizativos que sostengan una producción fluida y difusa (Alves, 2000, p. 04, nuestra traducción).

era plenamente consciente del alcance de su invento. La alianza entre el poder político y las técnicas de control y manipulación siempre ha tratado de recrear las condiciones del *panóptico*. La construcción y difusión de mensajes por parte de los centros de poder "que ocupan la torre de control del *panóptico*" nos proponen a diario claves interpretativas de la realidad que son creíbles, pero no verdaderas" (Porcheddu, 2009, p. 10, nuestra traducción).

La calidad total, producción *just-in-time*, la difusión de la tercerización, la flexibilización de las leyes laborales, la adhesión al *ethos* productivo como el trabajo sublime de quienes lo realizan, y el reconocimiento de que es un privilegio superior poder ser aceptado en esa corporación empresarial se convierten en sentido común de la nueva ideología que recuerda la servidumbre voluntaria de La Boétie (1982), y en términos de Bauman:

En la fase "líquida" de la modernidad, la demanda de funciones de gestión convencionales se agota rápidamente. La dominación puede lograrse y asegurarse con menos energía, tiempo y dinero: con la amenaza de la falta de compromiso, o el rechazo del compromiso, en lugar de con un control o vigilancia inoportunos. La amenaza de la retirada arrastra el *onus probandi* a la otra parte dominada. Ahora, depende de los subordinados comportarse de tal manera que obtengan consenso ante los jefes y logren que "compren" sus servicios y productos creados individualmente (al igual que los otros productores y comerciantes buscan persuadir a los posibles clientes para que quieran los bienes para la venta). "Seguir la rutina" no sería suficiente para lograr este objetivo. [...] Quien quiera triunfar en la organización que ha sustituido al modelo de los principios de ocupación que podemos definir como un "laberinto para ratas" debe demostrar jovialidad y habilidades comunicativas, apertura y curiosidad, vendiendo a la propia persona, en su conjunto, como un valor único e insustituible para aumentar la calidad del equipo. Ahora es tarea de los empleados actuales y futuros "autocontrolarse" para garantizar servicios convincentes y probablemente aprobados, incluso en el caso de un cambio en el gusto de los observadores; por el contrario, los jefes no están obligados a reprimir la idiosincrasia de sus subordinados, a homogeneizar conductas o a cerrar sus acciones dentro de la rígida estructura de la rutina (Porcheddu, 2009, p. 3, nuestra traducción).

Se trata de categorías, señaladas por Bauman, constitutivas de la era líquido-moderna, los nuevos valores del capitalismo globalizado que se van incorporando progresivamente como valores de la humanidad y, por tanto, se imponen como necesarios.

[...] El fordismo seguía siendo, en cierto modo, una "racionalización incluída", porque, a pesar de establecer una sociedad racionalizada, no logró incorporar a la racionalidad capitalista de la producción las variables psicológicas del comportamiento de los trabajadores, que el toyotismo busca desarrollar a través de los mecanismos del comportamiento de los trabajadores, que mejoran el control del capital en la dimensión subjetiva (Alves, 2000, p. 11, nuestra traducción).

De esta manera, se evidencia la sociedad individualizada. Antes, el Estado supuestamente proporcionaba una seguridad que ya no existe. Sin el Estado que muestre el camino, la ambivalencia es puesta a prueba y potenciada por la sociedad de consumo. Los errores y aciertos se depositan en la cuenta de cada individuo sin que exista ningún otro

responsable de los hechos. Al mismo tiempo, no se desarrolla una moral social "cívica", una ética de la responsabilidad.

Enfatizar la decadencia del legislador no significa que el Estado no tenga la función de mantener un cierto orden. Sucede que, en lugar de la casi perdida capacidad de control en relación con el orden del jardín, el Estado busca ahora mantener la globalización económica. De esta manera, el mercado sigue segregando a aquellos que juzga como "cuerpos extraños" que no pueden ser retirados o devueltos a la sociedad. Estos se guardan cuidadosamente y se colocan en los márgenes de la sociedad, al igual que el jardinero quitaba las malas hierbas del macizo de flores.

En el caso de la educación brasileña, el tema revela mayor complejidad, si se mira desde la ventana política que muestra la magnitud de la violencia utilizada para reprimir a los educadores en Paraná el 30 de abril de 2015. O se deduce de lo que dijo el sociólogo Fernando Henrique Cardoso, en el ejercicio del alto cargo de presidente de Brasil, cuando negó lo que había escrito y, más tarde, cuando pronunció la blasfemia cuando llamó "vagos" a los maestros, en huelga. La prensa, siempre atenta a apoyar las iniciativas destinadas a mantener a Brasil en armonía con los intereses del capitalismo globalizado, defendió rápidamente el sesgo de la afirmación del presidente como "*realpolitik*".

Se revela otra característica señalada por Bauman (2005, p. 115, nuestra traducción), que se evidencia cuando "la confianza es reemplazada por la sospecha universal", en la que todo sería desechable. El olvido se convierte en una característica cotidiana sorprendente en la era actual. Lo que antes se trataba como un aprendizaje o una acumulación de acontecimientos, ahora es una cultura del descarte, del desapego o del desapego de todo y de todos. Todo se relaciona con la durabilidad del tiempo (cada vez más pequeño y rápido) y se transforma en lo que él llama *modernidad líquida*.

Según Bauman (2001), las innumerables esferas de la sociedad contemporánea (vida pública, vida privada, relaciones humanas) sufren una serie de transformaciones cuyas consecuencias deshilachan el tejido social. Tales alteraciones, según el sociólogo polaco, hacen que las instituciones sociales pierdan su solidez y se licúen, volviéndose paradójicamente amorfas, como líquidos. La modernidad líquida, por lo tanto, es un tiempo de desapego, de provisionalidad y de proceso de individualización; tiempo de libertad al mismo tiempo que de inseguridad. Como respuesta a esta posibilidad de libertad (1998, 2000, 2001), los hombres de este tiempo, en el anonimato de las metrópolis, tienen la sensación de una impotencia sin precedentes, ya que, en el anhelo de esta libertad, se encuentran a su propio riesgo en medio de lo concreto (Tfouni; Silva, 2008, p. 176).

Además, este tipo de cambio de la era sólida a la era de la liquidez es la pérdida de la referencia tradicional que alguna vez existió como resultado de la tradición y el conservadurismo impuesto. El Estado, gestor de estos modelos de vida a seguir, atraviesa la transición que lleva *la vida al consumo*, en la que las referencias de antaño son sustituidas por referencias privadas (como celebridades y modelos).

En la era sólida, unos pocos veían muchos (estado x personas), hoy, muchos ven unos pocos (personas x celebridades). Lo que se puede recibir de la posmodernidad resulta muy útil y atractivo si se compara con la sociedad ordenada y sólida del pasado, pero ¿cómo gestionar y aplicar correctamente esta sabiduría que se recibe? Bauman evitó decir dónde se encuentra el punto de equilibrio en esta ecuación y dónde se encuentra el término medio entre la libertad y la seguridad.

Una forma de dilucidar la "educación líquida"

La actualidad de la interpretación de Bauman de los modelos educativos de la era moderna es aterradora porque tiene sentido pensar en ellos hoy. Los huertos se cultivan como él los imaginaba en una sólida educación. Los discursos pueden haber cambiado, pero las prácticas siguen ancladas en estos moldes, en la mayoría de las instituciones educativas, en todos los niveles. Las plantas, originadas y cultivadas durante siglos dentro de estos moldes, terminaron encarnando esta lógica y cualquier trasplante a otro lugar, cualquier cambio en la forma de cultivar, cualquier alteración forzada tiende a aniquilarlas. Dentro de este sistema, parece que es preferible autodestruirse, en lugar de tratar de cambiar algo en el proceso.

No solo los jardineros cuidan el jardín, sino que las plantas ya han incorporado la lógica y se han convertido en una parte fundamental del proceso de selección de plántulas ejemplares y saludables para amplificar la analogía de Bauman que invita a la reflexión. Entre las principales razones por las que los estudiantes abandonan las universidades⁸, no solo se encuentran las cuestiones económicas, como factor preponderante, sino también la

⁸Según Prestes, Fialho y Pfeiffer (2014): "En el escenario de la institución universitaria brasileña, la deserción afecta tanto a la privada (Martins, 2007) como a la pública (Fernandes *et al.* 2010; Morosini *et al.* 2011). Se observa que la deserción escolar ha tenido un crecimiento progresivo en los últimos años, como lo muestra el Instituto Lobo para el Desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Tecnología, cuyos indicadores de deserción en la educación superior mostraron un crecimiento considerable, ya que en 2005 fue de 22% y, en 2011, de 37,9%. El estudio realizado por el INEP (2006) mostró que el fenómeno ocurre en mayor número en las IES privadas, con tasas del 53%, en comparación con las instituciones públicas, con un 33%. Esto se debe a que las instituciones privadas representan casi el 60% de los 2,7 millones de vacantes que se ponen a disposición de los estudiantes en los exámenes de ingreso (Borges, 2011). En 2006, como muestra Silva Filho (2009), la deserción en Brasil costó alrededor de seis mil millones de reales, es decir, 811.000 estudiantes abandonaron sus estudios superiores antes de completarlos.

autopercepción de que no encajan en el sistema tal y como está ahí (¿lo has sido?). En esta segunda razón viene la sensación de que el problema está en la propia persona excluida, quien, de esta manera, asume la culpa del fracaso y aun así perdona o valora al jardinero que "trató de ayudarlo". Es recurrente ver a personas frustradas en el sistema educativo o, ya fuera de él, lamentarse de que "esto no es para mí" como si fueran los únicos culpables del fracaso al que están sometidos. Naturalizan no solo las "incapacidades" derivadas de las dificultades a lo largo de los procesos (enseñanza deficiente en los niveles anteriores), sino también la inmovilidad frente a currículos excluyentes o frente a docentes no preparados, como señalan algunos estudios sobre el tema⁹.

La idea de civilización y aptitud para vivir en sociedades ordenadas no podría encontrar mejor lugar para realizarse que en la escuela moderna donde prevalece la razón, que, aplicada e impuesta por los maestros, sería la guardiana de la buena convivencia y las buenas costumbres. Evidentemente, las instituciones, en este sentido, con sus jardineros, nunca vieron con buenos ojos al extranjero y a los indeseables que producían desorden, perturbaban o amenazaban el sistema de ordenamiento. Los indeseables debían ser purgados y expulsados de este ambiente como negros, homosexuales, enfermos mentales o cualquier tipo de minoría que pudiera causar malestar y alterar el orden establecido. Este era el objetivo de la educación en la modernidad sólida (¿sólo allí?), cuyo objetivo principal [...]

[...] es enseñar a obedecer. El instinto y la voluntad de cumplir, de seguir órdenes, de hacer lo que el interés público, definido por los superiores, exige que se haga, eran las actitudes que más necesitaban los ciudadanos en una sociedad planificada, programada, exhaustiva y completamente racionalizada. La condición que más importaba no era el conocimiento transmitido a los estudiantes, sino la atmósfera de formación, rutina y previsibilidad en la que se llevaría a cabo la transmisión de este conocimiento. [...] El tipo de conducta que estaría de acuerdo con el interés público sería determinado por la sociedad antes de toda acción individual, y la única capacidad que necesitarían los individuos para satisfacer el interés de la sociedad sería la de la disciplina (Bauman, 2010b, p. 108).

Al renunciar a la misión civilizatoria y demostrar la pluralidad y multiplicidad de culturas que contradice la sana lógica, el Estado ordenador no sólo reprime, sino que también pierde la oportunidad de incluir y ampliar posibilidades. Esto llevaría a que las escuelas dejaran de ser "templos del conocimiento" y crearían modelos de cultura superiores a otros que

⁹ El profesor Alfredo Veiga-Neto (UFRGS) se dedicó al tema del currículo. Publicó un artículo: Currículo y exclusión social (Veiga-Neto, 2001).

terminarían, supuestamente, sin ayudar al desarrollo. Como se dijo anteriormente, esta sabiduría y mentalidad en la tierra de las ambigüedades trae consigo nuevas dificultades.

En un momento en el que prevalece el consumo, solo los que tienen el poder de consumir están bien. La pérdida de control en situaciones sociales y el sentimiento de rebeldía, ya que todo puede transformarse y cambiar de hoy a mañana, también hace que se pierda el deber de solidaridad. La gente quiere vivir para sí misma y no preocuparse por los demás. No hay tiempo para eso. Entonces, ¿qué se puede esperar de un maestro que experimenta una sociedad posmoderna? La sociología de Bauman trata de llevar a la conversación el diálogo sobre otras etnias, de valorar las diferencias como instrumento de liberación.

Las posibilidades adversas pueden ser abrumadoras y, sin embargo, una sociedad democrática (o, como diría Cornelius Castoriadis, autónoma) no conoce sustitutos para la educación y la autoeducación como formas de influir en el cambio de los acontecimientos que pueden enmarcarse en su propia naturaleza, mientras que tal naturaleza no puede conservarse por mucho tiempo sin una "pedagogía crítica" -cuando la educación agudiza su filo crítico-, cuando la educación agudiza su filo crítico. "hacer sentir culpable a la sociedad" y "agitar las cosas" perturbando las conciencias. Los destinos de la libertad, de la democracia que la hace posible mientras es posible gracias a ella, y de la educación que produce insatisfacción con el nivel de libertad y democracia alcanzado hasta ahora, están inextricablemente ligados y no pueden separarse entre sí. Uno puede ver esta conexión íntima como otro tipo de círculo vicioso, pero es en este círculo, y sólo en él, donde entran en juego las esperanzas humanas y las oportunidades de la humanidad (Bauman, 2007b, p. 23).

En cuanto a las diferencias, debemos tratar de entenderlas sin tratar de combatirlas. La educación escolarizada en la sociedad líquida tiene dos caminos: hablar o perecer. Se trata de establecer un diálogo entre culturas, saberes y diversidades.

La cultura brasileña estaba tejida con los hilos de la pluralidad étnica, diferenciada por el hecho de que agregaba comunidades con identidades diversas. Según el antropólogo Ribeiro (1972), el pueblo brasileño, en relación con los pueblos asiáticos o europeos, puede ser clasificado como un pueblo nuevo, porque se formó a partir de un hecho original, la instalación de la colonia. Las matrices étnicas y culturales que la formaron -autóctonas, africanas y europeas- al mezclarse, originaron un sujeto histórico nuevo y diferente de aquella composición original.

A lo largo del proceso civilizatorio brasileño, cada una de estas proto-actrices, en sus inicios, y otras a partir del siglo XIX, debido a la vigorosa migración de otros contingentes de diferentes nacionalidades, entraron en un proceso de crisol cultural, cuando perdieron sus formas de ser autóctonas e incorporaron formas de ser "brasileñas". Hoy, en este escenario

étnico-cultural, hay otros sujetos que reclaman visibilidad y que luchan por ser reconocidos y respetados como ciudadanos brasileños legítimos. Son los indígenas, los ribereños, los campesinos sin tierra, los quilombolas, los habitantes de las favelas, los contingentes de personas que viven en condiciones inhumanas.

La sociedad se ha movido, en una sólida modernidad, hacia el tecnicismo del orden para estandarizar actos y acciones. La modernidad líquida cuestiona la postura racionalizada.

El proceso civilizatorio desencadenado por ella habría dado lugar a una dicotomía: en el extremo activo del espectro resultante, en las élites culturales, había una creciente preocupación por formarse e instruirse. Por el lado pasivo, hubo una tendencia creciente a biologizar, medicalizar y criminalizar, lo que se logró gracias al desarrollo de una serie de tecnologías disciplinarias con el objetivo de supervisar y orientar la conducta de las personas en la dirección del orden racional (Almeida; Gomes; Bracht, 2009, p. 1, nuestra traducción 9).

Una propuesta de educación para todos, una educación pública y de calidad, necesita deconstruir la concepción del Estado jardinero y avanzar hacia la propuesta de un Estado solidario y respetuoso de las diferencias. El énfasis en "para todos, público y de calidad" no es superfluo. En Europa, los sistemas educativos aún no han logrado universalizar el acceso y garantizar una educación efectiva y de calidad para los jóvenes. Europa no disfruta de los beneficios de la sociedad del conocimiento, [...]

[...] 150 millones de personas en la Unión Europea no tienen este nivel básico de educación y "están expuestas a un mayor riesgo de marginación". [...] [...] La tarea de lograr una sociedad "más global, tolerante y democrática" marcada por "una mayor participación cívica, un mayor bienestar declarado y una menor criminalidad" se inserta en este razonamiento sobre todo como un recuerdo, como un efecto colateral: la esperanza se expresa como consecuencia natural de que se eduque a más personas, en lugar de a las que están inadecuadamente formadas, "Abrirse camino en el mercado laboral" gracias a la mejora de la formación (Porcheddu, 2009, p. 6, nuestra traducción).

Si esta es la magnitud de las tareas educativas en la Unión Europea, ¿hasta dónde estará Brasil para acercarse al nivel que le permita aspirar a ser "una patria educadora"? Es urgente que la sociedad perciba las artimañas, cuando no los engaños que suele manejar el poder público para fingir que le dedica prioridad a la educación, pero, en realidad, no va más allá del umbral del discurso. Bauman cita a Borg y Mayo (Porcheddu, 2009) para desenmascarar la estrategia escapista del gobierno respecto a las responsabilidades de garantizar la oferta educativa.

[...] en estos tiempos rigurosamente neoliberales, la noción de aprendizaje autogestionado se presta a un discurso que permite al Estado abdicar de su responsabilidad de proporcionar la educación de calidad que todo ciudadano de una sociedad democrática tiene derecho a poseer (Porcheddu, 2009, p. 7, nuestra traducción).

En las escuelas, es imperativo que los educadores entiendan su papel como mediadores y luchan contra la cultura homogeneizadora.

Al buscar la homogeneidad ética, cultural, religiosa y lingüística, los Estados modernos desarrollaron una incesante propaganda de actitudes nacionalistas, inventando tradiciones conjuntas y deslegitimando legados obstinados que no encajaban en las comunidades imaginadas en construcción (Almeida; Gomes; Bracht, 2009, p. 22, nuestra traducción).

Es necesario que los educadores entiendan que las "culturas jardín" eliminan el proceso de conocimiento y la construcción de nuevas normatividades que emergen del conflicto. Las "culturas salvajes" habilitan la voz de los clasificados como diferentes y, por lo tanto, permiten una forma de resistencia a la socialización (Almeida; Gomes; Bracht, 2009). En el tránsito del Estado Jardinerero, propio de la modernidad sólida, a un Estado adecuado a la sociedad actual, cuya característica es la modernidad líquida, podemos ver el surgimiento de la estética del consumo, que deja atrás la ética del trabajo. Se entra en contacto con otra forma de vida en la que, según Bauman, "para las personas en el mundo moderno-líquido, lo que importa es lo que se puede hacer, no lo que se debe hacer o lo que se ha hecho" (Almeida; Gomes; Bracht, p. 35, nuestra traducción).

En esta línea, se observa que la globalización ha llevado al proceso de individualización del ser humano y, por lo tanto, ha alejado la concepción de soluciones colectivas. En la modernidad líquida, se observa que la exclusión del Estado Jardinerero ha cambiado el perfil que pasa a excluir a los "desechos de la globalización económica", es decir, a los no consumidores o consumidores defectuosos (Almeida; Gomes; Bracht, 2009).

La modernidad líquida valora la libertad, que debe ser guiada más allá de la concepción de la condición puramente consumista. Debe conquistar un espacio en esta nueva sociedad y menos seguridad, porque hay un distanciamiento del espacio social cuando se asume la sociedad individualizada. La libertad proporcionará el surgimiento de nuevas posiciones sociales en los más diversos aspectos, porque habrá un distanciamiento del modelo de sociedad ordenada, compuesto por un modelo que logró sofocar la "maleza" (Almeida; Gomes; Bracht, 2009).

Bauman discute el papel del educador y de la escuela en este proceso formativo debido a la necesidad de resignificar el papel del educador que asumió el papel de interlocutor del

Estado Jardiner. La libertad, aunque esté envuelta en el señuelo del consumo, se convierte en objeto de análisis del educador, que se enfrentará a la diversidad étnica, de género o religiosa.

En la concepción moderna-líquida también hay dificultades que afrontar, ya que se prioriza el tratamiento del perfil del consumidor y se descartan los consumidores defectuosos. Con ello, es necesario rescatar el respeto a las diferencias, o lo que Bauman llama mirar la pluralidad cultural.

La proclamación de la verdad como cualidad del conocimiento, presupuesto incuestionable de los intelectuales de la modernidad sólida, es insostenible en tiempos post-legislativos. El nuevo marco sólo exigirá a los intelectuales (profesores, por tanto) una tarea mucho más humilde: que sean especialistas en el arte de traducir entre diferentes tradiciones culturales (Almeida; Gomes; Bracht, 2009, p. 55, nuestra traducción).

Trabajar con pluralidad en los procesos educativos requiere diálogo y comprensión del rol que cada uno ocupa en el espacio de aprendizaje. Uno no puede suprimir el espacio del otro, de tal manera que la construcción colectiva ayude en la resignificación del grupo. Si no surgen nuevas relaciones pedagógicas dentro de las escuelas, parece inevitable que, progresivamente, los estudiantes que consumen conocimiento dejen de buscarlo en las escuelas y comiencen a contratar consultores.

El crecimiento impetuoso de los nuevos conocimientos y el envejecimiento igualmente rápido de los antiguos se combinan para producir, a gran escala, la ignorancia humana que continuamente repone (e incluso alimenta) sus provisiones. [...] Un golpe de suerte para los vendedores y mala suerte para los compradores. Para los hábiles directores de las escuelas, esta es una ocasión oportuna para recaudar fondos, para promover cursos para el desarrollo de las capacidades que actualmente se demandan, aunque los profesores con la capacidad necesaria para transmitir las brillen porque no las tienen. Este es el mercado de los proveedores, de los clientes potenciales que, por definición, no están en condiciones de juzgar la calidad de los productos que se ofrecen o se vuelven pedantes si se atreven a hacerlo. Inferior o inútil, a veces anticuado o engañoso, el conocimiento se vende fácilmente y cuanto más se adquiere, menos probable es que los engañados descubran el juego (Porcheddu, 2009, p. 6, nuestra traducción).

Bauman (2005 *apud* Almeida; Gomes; Bracht, 2009, p. 68, nuestra traducción) propone que es el "desafío de cómo lograr la unidad en (¿a pesar de la?) diferencia y cómo preservar la diferencia en (¿a pesar de?) la unidad". La educación, en el contexto actual, necesita mirar a las más diversas culturas y adaptarse al perfil de la modernidad líquida. El alumno, en la sociedad de consumo, interactúa en un mundo globalizado y efímero.

[...] los habitantes de la modernidad líquida prefieren seguir a los numerosos consejeros, que muestran una de las muchas posibilidades de cómo ir en la vida, en lugar de escuchar a ese maestro preocupado por ofrecer un camino único, ya congestionado, a seguir. Y los consejeros, como todo en la sociedad de consumo, actúan no como un mecanismo de represión, sino de seducción (Bauman, 2002 *apud* Almeida; Gomes; Bracht, 2009, p. 69, nuestra traducción).

Es necesario explicitar lo lejos que estamos de captar las dimensiones más profundas de lo que Bauman afirma que es el "arte de la vida", específicamente cuando propone como uno de los requisitos de la educación el de "adaptar" a la persona a su tiempo.

Pero la idea misma de la vida como adaptación permanente, para siempre, a las exigencias del mundo permanente, para siempre, que sustentó el empleo del experimento con ratas para instruir a los futuros practicantes de vidas humanas, les parecería nebulosa, si no del todo absurda y ridícula (Bauman, 2009, p. 102, nuestra traducción).

En este contexto, no es de extrañar que educadores, alumnos, padres, pedagogos y legisladores (educativos) se sientan confundidos por tener que enfrentarse, a diario, a la avalancha de incertidumbres y contingencias suscitadas por la velocidad del cambio y la relativización de los valores, hasta entonces celebrados como permanentes.

En la introducción del libro *Vida líquida*, Bauman reproduce una tesis del filósofo Richard Rorty que resume bien el doble desafío de la educación en la modernidad líquida: además de promover la socialización, es decir, preparar a las personas para el mundo cambiante en el que vivimos, la individualización presupone en los mecanismos educativos, evitando decretar lo que es correcto o verdadero y provocar su manifestación, Consiste en el ejercicio de agitar a los estudiantes e incitarlos a dudar sobre la imagen que tienen de sí mismos y de la sociedad en la que están insertos y, en este movimiento, desafiar el consenso imperante (Almeida; Gomes; Bracht, 2009, p. 74, nuestra traducción).

La educación para la ciudadanía es urgente porque actúa en una formación crítica y asume que la formación estrictamente tecnicista no llega a la necesidad de superar un Estado Jardinerero.

Para Veiga-Neto, hay varias formas de identificar la lógica de la liquidez que opera en los "currículos líquido-modernos" o, como él prefiere, posmodernos. Cita como ejemplos: (a) el esfuerzo por implementar los famosos temas transversales en los currículos escolares, alternativa con el objetivo de "(...) resolver y recuperar, a través de la interdisciplinariedad, la pretendida unidad del mundo que se habría roto en los tiempos contemporáneos (...)" (Almeida; Gomes; Bracht, 2009, p. 81, nuestra traducción).

En la presentación del libro *Los desafíos de la educación en la modernidad líquida* (Bauman, 2007b) encontramos la síntesis baumaniana sobre la formación técnica y la educación para la ciudadanía:

[...] La educación continua no debe dedicarse exclusivamente a la promoción de habilidades técnicas y a la formación centrada en el trabajo, sino, sobre todo, a formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos, porque un ciudadano ignorante de las circunstancias políticas y sociales en las que se encuentra inserto será totalmente incapaz de controlar el futuro de estas circunstancias y el futuro de sí mismo (contraportada del libro).

En este libro, hace hincapié en la educación continua y la convierte en el principal desafío para los estudiantes, las escuelas y los sistemas de enseñanza. Basa su insistencia en que la educación debe ser permanente en el hecho de que el cambio ha sido permanente.

En el entorno líquido moderno, la educación y el aprendizaje, independientemente de su uso, deben ser continuos y permanentes. La razón determinante por la cual la educación debe ser permanente radica en la naturaleza de la tarea que debemos desarrollar en el camino común de la "concesión de poderes", tarea que es exactamente como debe ser la educación: continua, ilimitada y permanente (Porcheddu, 2009, p. 8, nuestra traducción).

Por "otorgamiento de poderes" en cuanto a la redención de la ciudadanía:

[...] El consumidor es enemigo del ciudadano. Empoderar a los ciudadanos requiere la capacidad de tomar decisiones y actuar eficazmente sobre la base de las decisiones tomadas, pero también requiere la construcción y reconstrucción de vínculos interpersonales, la voluntad y la capacidad de comprometerse continuamente junto con otros para crear una coexistencia humana en un entorno hospitalario y amistoso; y también requiere la cooperación entre hombres y mujeres en la lucha por la autoestima, orientada al enriquecimiento mutuo, al desarrollo de las potencialidades de los diversos sujetos y al adecuado disfrute de sus capacidades (Porcheddu, 2009, p. 8, nuestra traducción).

Casar los saberes desarrollados en la rutina escolar y, más precisamente, los de la universidad -los saberes teóricos- con los de la experiencia ha sido una misión problemática y compleja, considerando que la escuela se guía por la premisa didáctica de que el conocimiento es aprehendido de manera secuencial y continua. La provisión de educación se hace separando las dos áreas, como se dice en la jerga "escuela para nuestros hijos y escuela para los hijos de otros". Es responsabilidad de las universidades rescatar el debate y llevarlo más allá de la formación técnica que, según Morin (2015), es un espacio de transmisión y renovación del conjunto de conocimientos, ideas, valores y cultura.

¿Evidencia de un diálogo con la vida cotidiana más allá de la escuela?

No desarrollamos a continuación una tesis sobre la relación entre Bauman y la educación, lo que requeriría otro artículo, ya que el objetivo de este trabajo fue mostrar posibles caminos y resaltar pistas a quienes aspiran a ponerlo en primer plano en su trabajo e investigación. Sin embargo, nos aventuramos a decir que es en el espacio más allá de las aulas donde encontraremos posibilidades para relacionar lo que el autor nos aporta con el campo de la educación. La pedagogía de la alternancia (Gimonet, 2007) y autores que piensan más allá del espacio tradicional de la escuela pueden contribuir a esta reflexión, que también se ocupa de las ideas de Bauman.

La posibilidad de superar esta contradicción histórica señalada por Bauman - aprender/olvidar/volver a aprender los nuevos conocimientos que son útiles para ese momento pasajero- y posibilitar el matrimonio entre lo que se enseña en la escuela y lo que se aprende a lo largo de la vida puede estar en la Pedagogía de la Alternancia.

Pineau, en *Temporalidades en formación*, observa:

[...] en la investigación de las nuevas temporalidades educativas de conquista de su tiempo, la tesis más simple y común de la educación permanente es decir que, de hecho, la educación no sería permanente, sino alternante. Los periodos de formación se alternan con periodos de trabajo. La distinción entre formación y tiempo de trabajo no se transgrede, sino que se articula según un nuevo ciclo. Estos tiempos ya no están encadenados linealmente, sino que se combinan, se organizan para formarse de una manera diferente. En este sentido, la alternancia constituye un nuevo sincronizador social de la formación [...] (Pineau, 2003, p. 183, nuestra traducción).

La pedagogía de la alternancia nació en 1935, por iniciativa de los agricultores del suroeste de Francia¹⁰. Como en la mayoría de las escuelas del mundo, los jóvenes odiaban la escuela. "Es una pérdida de tiempo", dijo un joven enojado cuando se negó a ir a la escuela (Gimonet, 2007). Después de escuchar los consejos de su padre sobre la importancia de la escuela para sostener su futuro proyecto de vida, el joven contraatacó: "Quiero hacer cosas con las manos, y la escuela no me enseña nada".

Unos campesinos, con la ayuda del párroco local, imaginaron una escuela que combinaba lo que se aprende con la cabeza con lo que se aprende con las manos, y crearon, sin saberlo, la Pedagogía de la Alternancia. Setenta años después, el educador Rubem Alves (2005)

¹⁰ En un capítulo del libro *Hacer Educación, Hacer Política: Lenguaje, Resistencia y Acción*, publiqué, en coautoría con Antônio João Manfio, *Pedagogía Freireana y Alternancia en la formación de la conciencia ecopedagógica*. En él se puede encontrar más información sobre la historia de la Pedagogía de la Alternancia (Manfio; Manfio; 2014).

decía que la cabeza piensa en las preguntas planteadas por las manos, en clara alusión a la articulación milenaria de "faber" con "sapiens".

Pineau sistematizó la filosofía de la educación alterna en el contexto de la educación permanente, la educación de adultos y la educación a distancia. Afirmó que tanto la dimensión "permanente" como la "distancia" y la "adulta" están contenidas y potenciadas en la Alternancia, pero advierte, "la alternancia copulativa, una acción de copenetración efectiva de los medios de vida socio-profesional y escolar en una unidad de tiempo formativo (Pineau, 2003, p. 186, nuestra traducción). El Adulto

[...] no puede ser visto sólo como un ser que acaba de crecer fisiológicamente. Su devenir no cesa con el final de su crecimiento, sellado por un diploma final, que sella su posición profesional en la vida. Este devenir está ligado a una formación permanente que debe combinar períodos de formación experiencial con períodos de formación más formal, según las alternancias ideales que cada uno debe crear. Vistas en su extensión actual a lo largo de todo el curso de la vida, las formaciones alternas necesitan, por lo tanto, revisar profundamente las teorías antropológicas y las teorías de la formación y crear un vínculo entre ellas (op. cit., p. 187, nuestra traducción).

Así, descarta la falsa alternancia, la que se hace de la yuxtaposición mecánica de tareas escolares, algunas realizadas en la escuela y otras en casa o en el horario extraescolar, o las actividades de prácticas desarrolladas al final de los cursos académicos, un tiempo de olvido de lo estudiado en semestres anteriores.

Los nuevos enfoques académicos de interdisciplinariedad o transversalidad, por sí solos, no garantizan la efectividad del aprendizaje copulativo en el sentido de Pineau (2003). Es necesario que exista una articulación metódica del conocimiento, el matrimonio entre ambos. Desde esta perspectiva, (Brougère; Ulmann, 2012), en *Aprender a través de la vida cotidiana*, abren una amplia ventana al futuro e iluminan el camino por el cual las universidades pueden "reeducarse" a sí mismas. Tocan la compleja realidad del aprendizaje fuera de la escuela, pero carecen de la percepción del método, que posibilita la articulación entre saberes, lo que no invalida la eficacia de la propuesta de formación docente.

Aunque siempre simpatizó con Marx, en ningún momento Bauman lo menciona en las conversaciones sobre educación. Es necesario, sin embargo, recordar la tercera tesis sobre Feuerbach, según la cual el educador también necesita educarse a sí mismo. Para ello, acumular diplomas y alargar el tiempo de formación académica dentro de una universidad (¡que sufre de ataques de locura y suicidio!), no es suficiente, si se hace dentro de la lógica lineal del currículo,

o la yuxtaposición de actividades, aunque estén decoradas con el sello de la interdisciplinariedad.

Se observa que la matriz curricular trabaja con contenidos cuya condición de análisis se centra en las doctrinas y enfoques específicos del área. Los docentes, si bien logran ampliar su visión rescatando temas que permean la cotidianidad en sociedad, no asumen directamente esta responsabilidad, que a veces requiere de conocimientos agregados por parte del alumno. Los temas transversales requieren un abordaje "desde perspectivas interdisciplinarias, globales y complejas, pero que faciliten la comprensión de fenómenos difíciles de explicar desde la perspectiva de una disciplina" (Yus, 1998, p. 49, nuestra traducción).

Tanto la mirada transversal como la interdisciplinaria establecen un cambio de paradigma para el docente especialista, ya que es necesario recuperar conocimientos en otras áreas y el consecuente diálogo con nuevos conocimientos para que el desempeño en áreas diferenciadas genere conocimiento global para el estudiante. "Este problema de la interdisciplinariedad aún no ha sido completamente resuelto en la universidad brasileña" (Santos Filho; Moraes, 2000, p. 42, nuestra traducción).

"Parte del problema educativo actual proviene de la cosmovisión cartesiana, del sistema de valores que la sustenta, de las corrientes psicológicas que han influido mucho y siguen influyendo en la educación" (Fazenda, 2008, p. 77, nuestra traducción). La visión cartesiana ha influido y sigue influyendo en los docentes formados en esta línea, que aún experimentan dificultades para adaptarse y aceptar esta importante interferencia de un enfoque transversal e interdisciplinario. Al analizar la práctica interdisciplinaria, Fazenda (2003, p. 50, nuestra traducción) afirma que todavía hay educadores que distorsionan la práctica tal como fue concebida y lo que se necesita es una nueva pedagogía, es decir, "hablábamos de la supresión del monólogo, del establecimiento del diálogo".

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Brasil, siguiendo la posición de los países desarrollados, exige la aplicación de una educación transversal para mitigar los efectos insatisfactorios del desarrollo del país (Yus, 1998). La docencia en la universidad necesita avanzar en la perspectiva indicada por Morin (2015). Al referirse a la necesidad de despertar aspiraciones y sentido de responsabilidad, afirma que "la reforma del pensamiento y la reforma de la educación no son los únicos elementos que pueden actuar, sino que representan un elemento constitutivo esencial" (Morin, 2015, p. 134, nuestra traducción).

El cambio en la actitud de docentes y estudiantes tiene el potencial de posibilitar transformaciones en el sentido de establecer una mayor tolerancia entre los seres humanos

frente a los diferentes debates, así como convertirse en la vía para sumarse a la complejidad del conocimiento fragmentado. Morin (2015), al igual que Bauman (1998), se dio cuenta de que somos susceptibles a derivas en el curso de los acontecimientos, como en los casos del nazismo y el estalinismo. Víctimas de procesos de los que no eran conscientes, muchos terminaron reducidos a un tipo de comportamiento que impulsaba el mal. La incompreensión construye la barbarie en las relaciones humanas (Morin, 2015).

La acción transversal requiere de una mirada interdisciplinaria, lo que impone un reposicionamiento de las instituciones educativas que necesitan demostrar a los docentes la importancia de ir más allá de sus disciplinas. "Las disciplinas dialogan cuando las personas están dispuestas a hacerlo" (Fazenda, 2003, p. 50, nuestra traducción), lo que demuestra la necesidad de superar los obstáculos que surgen de los profesores y estudiantes que se derivan de su formación.

Desde una perspectiva ética, pensar de manera transdisciplinaria conduce a la comprensión y, en consecuencia, reúne a seres humanos que, en diferencias y complejidades, buscan la unidad (Morin, 2015). De esta manera, se entiende que los educadores deben actuar como agentes de transformación y que la sociedad demuestra una falta de educación para la ciudadanía, así como una educación multifacética. "La competencia especializada ha sido sustituida por la competencia múltiple, que es una forma de transversalidad" (Rey, 2002, p. 52, nuestra traducción).

En el mismo sentido, el conocimiento científico especializado y fragmentado hace del "científico un ignorante especializado" (Fazenda, 2008, p. 67, nuestra traducción). La concepción cartesiana impuso un razonamiento analítico que estimula el desarrollo del pensamiento científico, pero también generó una enseñanza disciplinar compartimentada y reduccionista.

El conocimiento transdisciplinario, con el movimiento hacia la interdisciplinaria, no descarta el momento de experimentar el conocimiento especializado que debe ejercerse en la educación técnica (Morin, 2015). "Es la tendencia a la reducción la que nos priva de comprensión: entre los pueblos, entre las naciones, entre las religiones. Es esto lo que hace que la incompreensión reine en nosotros, en la ciudad, en las relaciones entre parejas, entre padres e hijos" (*idem*, p. 135, nuestra traducción) Se puede observar que las instituciones educativas deben mantener el enfoque de formación que actúe sobre el desarrollo de competencias y habilidades que permitan al egresado movilizarlas en situaciones profesionales impredecibles al momento de la formación.

Rey (2002) señala que una de las características de la transversalidad es la capacidad de transferir las competencias y habilidades desarrolladas durante la formación. En la misma línea, Fazenda (2008) plantea que es necesario invitar a los estudiantes a pensar, reflexionar sobre otras posibilidades, revisar conceptos y concepciones con una mirada multifacética.

El conocimiento derivado de una reflexión interdisciplinaria remite al análisis articulado con los más diversos contenidos ya trabajados en una matriz curricular dada. Este tipo de análisis suele requerir el pulido de las competencias y habilidades de los estudiantes, que necesitan ver más allá de las casillas fragmentadas en las disciplinas curriculares. La práctica interdisciplinaria representa la superación del estudio fragmentado por los conocimientos transmitidos en las disciplinas en las que el docente trabaja de manera especializada, tiende a olvidar el diálogo con los otros y el reflejo de la teoría en la práctica de la experiencia social.

La práctica interdisciplinaria presupone una deconstrucción, una ruptura con lo tradicional y con la cotidianidad de los trabajadores escolares. El docente interdisciplinario transita por las regiones fronterizas flexibles donde el "yo" convive con el "otro" sin renunciar a sus características, posibilitando la interdependencia, el compartir, el encuentro, el diálogo y las transformaciones. Es el movimiento de la interdisciplinariedad caracterizado por actitudes hacia el conocimiento (Fazenda, 2008, p. 82, nuestra traducción).

En esta línea de razonamiento, se puede ver que la institución educativa que incentiva la acción interdisciplinaria se enfrenta a dos desafíos: el de incentivar al docente a ir más allá de la transmisión de conocimientos especializados y el de despertar en el alumno el impulso para la investigación y la participación en el aula y fuera de ella (como sugiere Alternancia), con el fin de estimular el conocimiento crítico y transformador inherente al análisis interdisciplinario. Sobre la esperanza en la educación, en *Vida Líquida*:

El propósito de la educación en estos casos es impugnar el impacto de las experiencias cotidianas, confrontarlas y, en última instancia, desafiar las presiones que surgen del entorno social. Pero ¿están la educación y los educadores a la altura de la tarea? ¿Serán capaces de soportar la presión? ¿Serán capaces de evitar ser regimentados por las mismas presiones a las que deberían estar enfrentando? Esta pregunta siempre ha sido formulada y respondida repetidamente de forma negativa por las realidades de la vida social. Y se levanta de nuevo, sin embargo, con la misma fuerza, después de cada calamidad que sigue. Las esperanzas de utilizar la educación como una palanca con la fuerza suficiente para desestabilizar y, en última instancia, desalojar las presiones de los "hechos sociales" parecen tan inmortales como vulnerables. En cualquier caso, la esperanza está viva y coleando (Bauman, 2007b, p. 21, nuestra traducción).

La preocupación en la búsqueda de una alternativa es evidente y la influencia de Giroux¹¹ también marca la reflexión del autor sobre el tema.

La acción interdisciplinaria representa la apertura al diálogo entre los docentes, entre los estudiantes y entre estos últimos y los primeros. Significa reflejar la teoría y la práctica permeando nuevos enfoques, ya que es el intercambio de conocimientos lo que implica la complejidad de diferentes perspectivas.

Este tema es ampliamente debatido por Freire en *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 1996) y constituye uno de los supuestos básicos de la *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2011): el respeto por el conocimiento de los educandos. La tematización de los saberes -de las experiencias realizadas y su sistematización metódica dentro de las escuelas- abre posibilidades de superar la brecha histórica del sistema educativo brasileño, que ha divorciado la educación técnica de la formación para la ciudadanía. La escuela brasileña enjaulaba los diversos tipos de conocimiento en contenedores curriculares y entregaba a la facultad un pedacito para que cada especialista se ocupara, en la correlación de lo que parecía ser el elefante para cada una de las personas ciegas que lo sentían.

Respetar los saberes de "sentido común" o producidos en la experiencia existencial no es limitar el acto educativo a ese saber, sino dialogar con él, problematizarlo con vistas a la elaboración de un saber relacional, como síntesis articuladora entre el saber aprendido en la escuela de vida y el proclamado en la vida de la escuela. Así, el respeto por este conocimiento se inscribe en un campo más amplio en el que se produce, es decir, en el campo del contexto cultural que es incapaz de ser "leído" de manera competente si se diluye la identidad cultural de los estudiantes y se ignora la cuestión de clase, elemento difícil de captar en algunos contextos debido a la complejización contemporánea del tejido social (Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 367-368, nuestra traducción).

Es necesario "incitar a la duda y estimular la imaginación, desafiando así el consenso imperante" (Bauman, 2007b, p. 22, nuestra traducción). Es fundamental "agitar a los chicos" e inculcar "dudas en los alumnos sobre la imagen que tienen de sí mismos y de la sociedad a la que pertenecen".

Es posible que la modernidad líquida conduzca a los pináculos del progreso en ciertos dominios tecnológicos, y lo deje arrastrándose en otros, o hundiéndose en el precipicio o en el infierno. Aquellos jóvenes inquietos de la película de Bresson, que se reunían para pensar en un sentido para sus vidas, al final de la búsqueda no encontraron nada más que una nevera llena

¹¹ En esta entrevista es posible conocer el pensamiento del norteamericano Henry Giroux, por quien Bauman siente un enorme aprecio: (Guilherme, 2006).

de cosas y ningún adulto alrededor que les ayudara a reflexionar sobre sus ansiedades e incertidumbres. Forman parte de la "generación joven que nace hoy, para que no conozca otra, es una sociedad de consumo y una cultura 'ahorista' -inquieta y en perpetuo cambio- que promueve el culto a la novedad y a la contingencia aleatoria" (Bauman, 2013, p. 34, nuestra traducción). Alega además que:

[...] Los jóvenes de la generación que ahora se incorpora a la fuerza laboral han sido [...] entrenados para creer que su tarea en la vida es superar [...] a sus padres. [...] Nada los preparó para la llegada del nuevo mundo inflexible, inhóspito y poco atractivo, el mundo degradado de los valores, de la desvalorización de los méritos obtenidos, de las puertas cerradas, de la volatilidad de los empleos y la obstinación del desempleo; la fugacidad de las expectativas y la durabilidad de las derrotas; un nuevo mundo de proyectos nacidos muertos y esperanzas frustradas, y de oportunidades más notorias por su ausencia (op. cit., p. 45, nuestra traducción).

Representan a los oprimidos de la era líquida-moderna. El opresor ya no es el *terrateniente* que oprime personalmente a sus siervos o esclavos, sino el actual mercado *urbi et orbi*, que actúa de manera abrumadora en la transformación/reducción de las personas en consumidores, enemigos de la ciudadanía. Todavía no hay elementos para evaluar la dimensión real de la despersonalización que el mercado ejerce sobre las personas al reducir las a la condición de meros consumidores. Es posible que el grado de alienación en la sociedad líquida moderna sea sorprendentemente mayor que la alienación estudiada por Marx, producida por el sistema capitalista clásico.

Por el momento, es posible constatar, empíricamente, que reducir a las personas a la condición de consumidoras oprimidas las frustra y las convierte en sumisas consumidoras y no consumidoras, relegadas al desperdicio social, excluidas tanto de los bienes materiales como de la convivencia social. Basta con ver cómo actúan los guardias de seguridad en los umbrales de los grandes centros comerciales cuando grupos de jóvenes excluidos intentan entrar en estos suntuosos templos del consumo.

No menos oprimidos son los que aceptan "poner su propia persona en venta" y están dispuestos a "controlarse" para hacer menos costosa la explotación, liberando a los patrones de tener que reprimir su idiosincrasia. Para ser diferentes de los demás, necesitan fingir que son iguales a ellos mismos, y hacer de la diferencia fingida el capital simbólico de negociación con quienes establecen las reglas de dominación.

Consideraciones finales

La modernidad líquida ha creado inmensas posibilidades de conectividad entre las personas/consumidores y las empuja al desierto de la soledad. Ha acelerado un mundo de mayor tolerancia, libertad de elección, respeto a la diversidad, pero al mismo tiempo ha exasperado los prejuicios y legitimado las prácticas de violencia contra los que son diferentes, especialmente si profesan creencias religiosas o creencias de culto que inducen a comportamientos "extraños".

Es urgente que los padres y educadores despierten del largo letargo político en el que se encuentran desde los viejos tiempos de la sociedad sólida y tomen conciencia de los desafíos que impone la sociedad líquida. Bauman no se propuso elaborar una teoría de la educación en la era líquida-moderna, pero arroja luz sobre las formas en que se puede avanzar en la reconstrucción de los cimientos para otra educación posible. Es posible, sin embargo, olfatear, desde la distancia, que formula elementos de una "pedagogía de los oprimidos de la era líquida moderna", algo que aún no se ha diseñado. "Necesitamos educación a lo largo de toda la vida para tener una opción. Pero lo necesitamos aún más para preservar las condiciones que hacen posible esta elección y ponerla a nuestro alcance" (Bauman, 2007a, p. 167)

Sorprende que, siendo un sociólogo atento a la vida cotidiana, no aludiera a Paulo Freire, quien con *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2011) se convirtió en el autor sobre educación más leído del mundo. Del mismo modo, no lo hizo con la *Pedagogía de la Alternancia* (Gimonet, 2007), presente en los cinco continentes y adoptada en más de mil unidades educativas de zonas rurales. Formalmente, se adopta para resolver las necesidades de las zonas rurales, pero con el tiempo ha demostrado potencial para ser utilizado también en muchas instituciones urbanas de educación superior¹². La curiosidad aumenta cuando ve que, sin conocer formalmente ambas pedagogías, Bauman formula afirmaciones sobre los desafíos de la educación en el futuro que son muy similares a las de Freire y a los fundamentos alternos. Es alentador imaginar la posibilidad de confluencia entre estas tres corrientes de pensamiento pedagógico, algo así como el encuentro de las aguas, tres afluentes que corren en la misma dirección y, en continuidad, se mezclan, formando así un nuevo y robusto paradigma educativo¹³.

¹² En la página web de la Asociación Internacional de Movimientos Familiares para la Formación Rural (www.aimfr.org), es posible encontrar información sobre la Alternancia y los lugares donde se ha aplicado.

¹³ La confluencia entre Pedagogía Freireana y Alternancia fue propuesta en el VIII Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire, en Los Ángeles, realizado del 19 al 21 de septiembre de 2012. En ese momento, el parentesco conceptual entre Bauman, Freire y los pedagogos de la alternancia (Pineau y Gionet) aún no había sido captado, por lo que solo se propuso la confluencia de los dos primeros. El texto íntegro de la comunicación es un capítulo del libro *Hacer educación, hacer política* (Manfio; Manfio, 2014).

¿Estarían preparados los educadores para emprender esta tarea innovadora y revolucionaria?, se pregunta Bauman. En la formulación de la pregunta, da a entender su pesimismo al respecto.

Este es el contexto social en el que actualmente se ven obligados los educadores. Sus respuestas y la eficacia de las estrategias utilizadas para promoverlas están destinadas a seguir siendo durante mucho tiempo un objeto de estudio crucial en las ciencias pedagógicas (Porcheddu, 2009, p. 4, nuestra traducción).

Educadores, padres, estudiantes y niños, filósofos y burócratas de la educación necesitan entender que "el arte de vivir en un mundo saturado de información aún necesita ser aprendido, así como el arte aún más difícil de educar al ser humano en esta nueva forma de vivir" (Porcheddu, 2009, p. 3, nuestra traducción).

De nuevo, volvemos a la tercera tesis de Marx y Engels (1977, p. 119, nuestra traducción), sobre Feuerbach, que indica claramente cómo deben guiarse aquellos que desean cambiar sus circunstancias de vida. "La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede ser aprehendida y entendida racionalmente como una práctica transformadora". De la contemplación a la acción, Marx manda. Freire (2000, p. 67, nuestra traducción) insiste en que "si la educación por sí sola no transforma la sociedad, sin ella tampoco cambia la sociedad". Bauman (2013, p. 31, nuestra traducción) añade:

Aunque los poderes del sistema educativo actual parecen limitados, y él mismo está cada vez más sometido al juego consumista, todavía tiene suficientes poderes de transformación para ser considerado uno de los factores prometedores para esta revolución, la revolución cultural.

Las prácticas inspiradas en estas nuevas fuentes se dan en miríadas de lugares liderados por multitudes de actores que pueden ignorar las acciones que contribuyen a preservar las condiciones que hacen posible las opciones hechas para un mundo más hospitalario (Bauman), conectivo (Freire), copulativo (Pineau), que permita el buen vivir (Morin). Es en este sentido que creemos que Bauman puede contribuir a la educación e inspirar posibilidades de conexión con autores del área en la búsqueda de alternativas a los dilemas planteados.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman & a Educação**. (Coleção pensadores & Educação). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. **Emancipação e diferença na educação**: uma leitura com Bauman. (Coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ALVES, G. Toyotismo como ideologia orgânica da produção capitalista. **Revista ORG & DEMO**, v. 1, n. 1, p. 3-15, 2000.
- ALVES, R. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- BAUMAN, Z. **Ética Pós-Moderna**. Tradução: João Resende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e Holocausto**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vidas Desperdiçadas**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007a.
- BAUMAN, Z. **Los Retos de la Educación em la Modernidad Líquida**. Gedisa editorial, 2007b.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução: José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. **A Arte da Vida**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. **Capitalismo Parasitário**: e outros temas contemporâneos. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010a.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010b.
- BAUMAN, Z. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Tradução: Alexandre Werneck, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011a.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011b.

BAUMAN, Z. **Isto não é um diário**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. **Cegueira moral**: a perda de sensibilidade na modernidade líquida. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BEST, S. Education in the interregnum: an evaluation of Zygmunt Bauman's liquid-turn writing on education. **British Journal of Sociology of Education**. 2015.

BORGES, P. **Metade das vagas no Ensino Superior não foi ocupada em 2009**. 2011. IG.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. L. (org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução: Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CASSOL, C. V.; MANFIO, J. N. M.; SILVA, S. P. (org.). **Dicionário Crítico-Hermenêutico Zygmunt Bauman**. Frederico Westphalen: URI Westph, 2021.

DRUCKER, P. F. **Administração, tarefas, responsabilidades, práticas**. Tradução: Carlos Malferrari. São Paulo: Pioneira, 1973.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (org.). **Leituras sobre Zygmunt Bauman e a educação**. Curitiba: CRV, 2019.

FERNANDES, J. *et al.* Identificação de fatores que influenciam na evasão em um curso Superior de Ensino a Distância. **Perspectivas Online**, [S. l.], v. 4. n. 16. p. 80-91, 2010.

FERRIS, E. **The disorder of U.S. Schooling**: Zygmunt Bauman and Education for an ambivalente world. Londres: Taylor & Francis LTD, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução: Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.

GREEN, L.; GARY, K. **Pedagogy for a liquidy time**. Studies in Philosophy and Education, 2016, p. 47-62.

GUILHERME, M. Is there a role for critical pedagogy in language/culture studies? An interview with Henry A. Giroux. **Language and Intercultural Communication**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 163-175, 2006.

LA BOÉTIE, É. **Discurso da servidão voluntária**. Tradução: Laymert G. Santos. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MANFIO, A. J.; MANFIO, J. N. M. Pedagogia Freiriana e da alternância na formação da consciência ecopedagógica. In: MACEDO, E. (coord.). **Fazer Educação, fazer política: linguagem, resistência e ação**. Porto: Legis Editora, 2014.

MANFIO, J. N. M. **Encontro com Zygmunt Bauman**: prof. João Manfio. 1 vídeo (19 min), 26 jan. 2013. Disponível em: <https://youtu.be/8c23xhnrLLU?si=SLaTDVHe2cTxVzPc>. Acesso em: 15 abr. 2016.

MANFIO, J. N. M. **Entrevista com Zygmunt Bauman (Temas: Cultura e Educação)**. YouTube, 1 vídeo (40 min), 16 nov. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/Ed51SO4zmqw?si=QwUsYQepeGdjDbG2>. Acesso em: 15 abr. 2016.

MARTINS, C. B. N. **Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma Instituição de Ensino Superior**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Dr. Pedro Leopoldo, 2007

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, 1977. v. 3.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução: Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOROSINI, M. C. *et al.* **A evasão na Educação Superior no Brasil**: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. Porto Alegre, RS: Faculdade de Educação – FAGED. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS, 2011. 10 p.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 agosto 2016.

PINEAU, G. **Temporalidades na Formação**. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

PRESTES, E. M. T.; FIALHO, M. G.; PFEIFFER, D. **A evasão no Ensino Superior globalizado e suas repercussões na gestão universitária**. 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=A+EVAS%C3%83O+NO+ENSINO+SUPERIOR+GLOBALI>

ZADO+E+SUAS+REPERCUSS%C3%95ES+NA+GEST%C3%83O+UNIVERSIT%C3%81RIA. Acesso en: 15 abr. 2016.

REY, B. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, D. **Teoria do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1972.

SANTOS FILHO, C.; MORAES, S. (org.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

SARID, A. Self-critical appropriation: an assessment of Bauman's view of education in liquid modernity. **Educational Philosophy and Theory**, v. 49, n. 5, p. 462-472, 2017.

SILVA FILHO, J. P. **As Reprovações em disciplinas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) no Período de 2000 a 2008 e suas implicações na evasão discente**. 2009. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA, S. P. *et al.* **Docência e Educação em Tempos Líquido-Modernos**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2022.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TFOUNI, F. E. V.; SILVA, N. A modernidade líquida: o sujeito e a interface com o fantasma. **Rev. Mal-Estar Subj**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 171-194, 2008. Disponível en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso en: 15 abr. 2016.

VEIGA-NETO, A. Currículo e exclusão social. *In*: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 229-240.

YUS, R. **Temas transversais**: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CRedit Author Statement

Reconocimientos: Me gustaría agradecer a la Prof. Dra. Ione Ribeiro Valle, mi preceptora postdoctoral, y a todos mis compañeros investigadores del Laboratorio de Investigaciones Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB, PPGE/UFSC) por su apoyo y colaboración durante todo el período postdoctoral. Este artículo es también fruto de las reuniones, debates, clases y discusiones mantenidas durante este período. Agradezco también a los investigadores, colegas y estudiantes de grado del Centro de Estudios de Sociología Contemporánea: Zygmunt Bauman (NESC, UNISOCIESC) por su apoyo y colaboración, ya que los debates y discusiones que surgieron de nuestros encuentros sirvieron de inspiración para este trabajo.

Financiación: No aplicable.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: No aplicable.

Disponibilidad de datos y materiales: No aplicable.

Contribuciones de los autores: Autoría única.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

