NUEVAMERICA

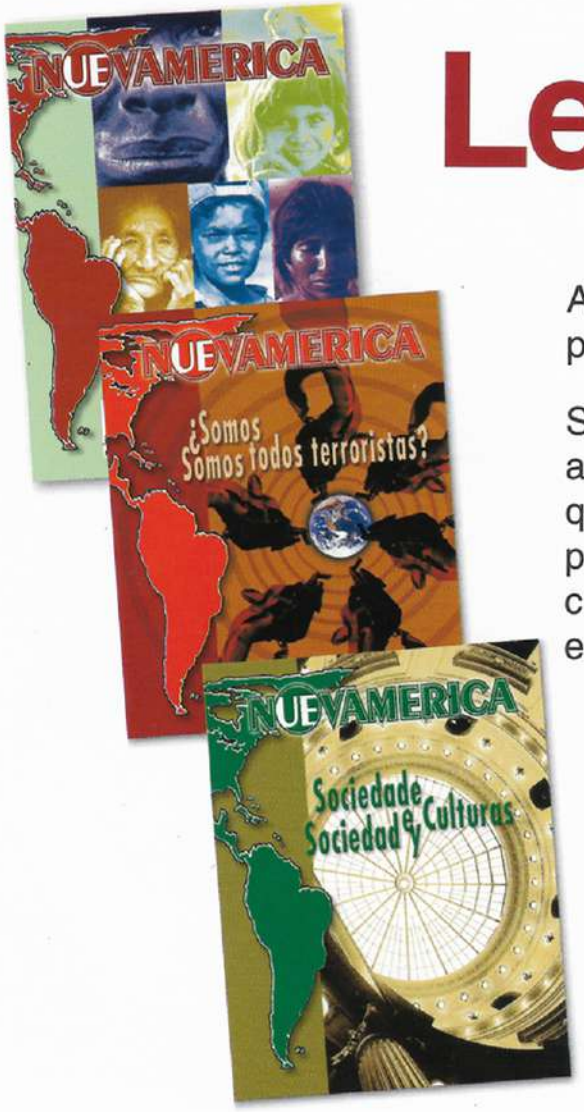
Nº 97

LA REVISTA DE LA PÁTRIA GRANDE



Educar en tiempos difíciles em tempos difíceis

Seja um Leitor Ativo



Agora, você também poderá participar da produção da Revista NOVAMERICA.

Suas respostas vão nos ajudar a definir a pauta de assuntos e a selecionar os artigos que melhor respondam a seus interesses e possam dialogar com suas idéias, opiniões ou críticas sobre a temática geral a ser abordada em cada nova edição.

Na América Latina, já se pode falar em uma etapa pós-neoliberal?

Participe, respondendo em nosso site

www.novamerica.org.br



Editorial

Educar em tempos difíceis

Educar em tempos difíceis é o desafio que se coloca hoje para todos os educadores e educadoras latino-americanos comprometidos com uma educação que humanize e que colabore na construção de um continente e de um mundo menos excludente, mais democrático, mais justo. Tarefa particularmente difícil num momento histórico em que a violência explode em manifestações as mais diversas, no âmbito das relações interpessoais, interculturais e políticas e que a perspectiva de uma guerra iminente (que talvez já seja uma realidade no momento em que a revista chega às mãos dos seus leitores/as) ameaça romper o instável (e desigual) equilíbrio entre o conjunto das nações organizadas, com conseqüências imprevisíveis, inclusive para os países que dela parecem estar distantes.

Educar para a paz, para a democracia, para a justiça supõe mais do que nunca remar contra a maré, como se diz vulgarmente, e exige dos educadores e educadoras comprometidos com esse projeto ousadia e criatividade, para rever seus conceitos (e preconceitos), reinventar suas práticas e as próprias instituições educativas. Supõe sair do casulo e articular-se com grupos e movimentos que comungam com um mesmo projeto de sociedade, aprender com eles, assumindo com uma boa dose de realismo os próprios limites da ação educativa. Fazer desses limites o chão a partir do qual se pode começar a construção de algo novo e não deixar-se imobilizar por dificuldades que parecem às vezes intransponíveis. Reacender a utopia, no bom sentido do termo.

Essa é a mensagem que nos passam os depoimentos de educadores e educadoras comprometidos(as), presentes neste número da revista. Para eles e elas, educar em tempos difíceis supõe rupturas e buscas, implica atitudes de resistência e de ousadia, requer profissionalismo, militância e engajamento, mas também amorosidade. Supõe acolher com esperança esses tempos difíceis porque é esse o tempo que nos toca viver e é preciso vivê-lo como um momento privilegiado dentro do qual nossa ação educativa se desenvolve e é constantemente desafiada.

Essa é também a mensagem que perpassa a entrevista de Nilda Alves, incluída nesse número da revista, que nos lembra a importância crucial, nesse contexto, de criar a cultura de trabalhar com o outro, fazer com, somando construtivamente as nossas diferenças, como a única estratégia possível para a gente avançar e fazer face aos enormes desafios que nos colocam nossos tempos difíceis.

Porque, ao final, temos certeza, como reafirmou recentemente o Forum Social Mundial em Porto Alegre, que um outro mundo é possível e é na sua construção que nos engajamos.

Educar en tiempos difíciles

Educar en tiempos difíciles es el desafío que se nos plantea hoy a todos los educadores y educadoras latinoamericanos comprometidos con una educación que humanice y que colabore con la construcción de un continente y de un mundo menos excluyente, más democrático, más justo. Tarea esta, particularmente difícil en un momento histórico en que la violencia estalla en manifestaciones de las más diversas, en el ámbito de las relaciones interpersonales, interculturales y políticas y en que la perspectiva de una guerra inminente (que tal vez ya sea una realidad en el momento en que la revista llegue a manos de sus lectores/as) amenaza romper el inestable (y desigual) equilibrio entre el conjunto de naciones organizadas, con consecuencias imprevisibles, inclusive, para los países que de ella parecen estar distantes.

Educar para la paz, para la democracia, para la justicia supone, hoy más que nunca, remar contra la marea, como se dice vulgarmente, y exige de los educadores y educadoras comprometidos con ese proyecto, osadía y creatividad para rever sus conceptos (y prejuicios), reinventar sus prácticas y las propias instituciones educativas.

Supone salir de la cápsula y articularse con grupos y movimientos que comulgan con un mismo proyecto de sociedad, aprender con ellos y asumir con una buena dosis de realismo los propios límites de la acción educativa. Supone hacer de esos límites la base a partir de la cual se pueda comenzar la construcción de algo nuevo y no dejarse inmovilizar por dificultades que parecen a veces imposibles de traspasar. Supone, en fin, reavivar la utopía, en el buen sentido del término.

Este es el mensaje que nos transmiten los testimonios de educadores y educadoras comprometidos(as), presentes en este número de la revista. Para ellos y ellas, educar en tiempos difíciles supone rupturas y búsquedas. Implica actitudes de resistencia y de osadía. Requiere profesionalismo, militancia, articulación y también un ser amoroso. Supone abrazar con esperanza esos tiempos difíciles porque esos son los tiempos en que nos toca vivir y es necesario vivirlos como un momento privilegiado dentro del cual nuestra acción educativa se desarrolla y se ve constantemente desafiada.

Este es también el mensaje que se deja traslucir en la entrevista de Nilda Alves – incluida en este número de la revista– y que nos recuerda la importancia crucial, en este contexto, de crear la cultura de «trabajar con el otro», de «hacer con» y de sumar constructivamente nuestras diferencias, como la única estrategia posible para avanzar y enfrentar los enormes desafíos en que nos colocan nuestros tiempos difíciles.

Al final – y tal como fue reafirmado recientemente en el Foro Social Mundial en Puerto Alegre –, estamos seguros de que otro mundo es posible y es para su construcción que nos ponemos al servicio.

Sumário

EM DESTAQUE/EN DESTAQUE

Los significados de un premio desde la educación en derechos humanos y en democracia 2
Gloria Ramírez

ENTREVISTA/ENTREVISTA

Os desafios da educação 4
Nilda Alves

CONSTRUINDO CAMINHOS/ CONSTRUYENDO CAMINOS

Educar en Tiempos Difíciles: una propuesta socioeducativa para América Latina 22
Dignora García Romeno

Una educación de calidad: algunas reflexiones 28
Luis Garibaldi

ESCOLASRIO - força de crescimento, força de mudança 32
Nina Maria Cunha

Por el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres 36
Evelin Agreda Rodriguez

EM DEBATE/EN DEBATE

Del optimismo educativo al desencanto. Volver a la educación con los pies en la tierra 42
Marco Raúl Mejía J.

Los desafíos de la educación hoy en América Latina 48
Lesvia Rosas

Desafíos de la educación hoy en América Latina 54
Nélida Céspedes Rossel

IDÉIAS EM REDE/IDEAS EN RED

Pedagogias críticas: ontem e hoje 58
Vera Maria Candau

Aproximación a algunas corrientes educativas con impacto en Iberoamérica 62
Renata Teodori de la Puente

Educação popular: a poesia como proposta 68
Pedro Garcia

Tensiones del Currículum ante el escenario mundial 74
Abraham Magendzo

MOSAICO/MOSAICO 78

En Destaque
Em Destaque

El 13 de noviembre pasado tuve el honor de recibir en la sede de la UNESCO, el premio UNITWIN/UNESCO (Premio Universidad, redes y cátedras UNESCO) otorgado en el marco del X aniversario del Programa de cátedras UNESCO, en Paris, Francia. El 29 de noviembre la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de México organiza un homenaje. ¿Cuáles son los significados de este premio y este homenaje desde la educación en derechos humanos y desde nuestras trincheras universitarias? Y, ¿por qué hay que decir "gracias"?

El homenaje en nuestra máxima casa de estudio representa un gran honor, un fuerte estímulo y sobretodo una gran responsabilidad. Gracias a quienes me han acompañado en esta aventura y a quienes construyeron conmigo la Cátedra UNESCO de derechos humanos de la UNAM como un espacio académico de investigación, docencia, promoción y difusión de los derechos humanos.

Nuestro trabajo ha sido posible en primer lugar, por ese maravilloso espacio y derecho que se resguarda y se valora ampliamente en nuestra comunidad y que es conocido con el nombre de libertad de cátedra.

La UNAM no ha estado nunca ajena del saber de los derechos humanos. En su campus se han librado batallas muy importantes por el reconocimiento de los mismos y hoy sigue vigente una de las más importantes, que es la lucha por el derecho a la educación y, en consecuencia, el fortalecimiento de la universidad pública. Por lo tanto si hay que decir gracias, sería en primer lugar a la UNAM.

Enseguida y en el mismo tenor de importancia, tendría que decir gracias a la UNESCO que promovió desde 1992 un programa de cátedras como un sistema integral de docencia, investigación, promoción, estudio, transferencia e intercambio de conocimientos en el nivel de educación superior. Gracias por dar cabida a la UNAM desde el saber de los derechos humanos y por haber impulsado, desde las oficinas de place de Fontenay y la rue Miollis en Paris, así como de las de la representación en la avenida Mazarik en México, iniciativas y encuentros que nos han alentado y enriquecido.

Este premio tiene varios significados. Un primer significado de este premio es el reconocimiento del papel que hoy tiene el saber de los derechos humanos en las universidades, no como un conocimiento puntual de debate coloquial, sino como un saber que atraviesa todas las disciplinas del conocimiento e interpela el papel de la universidad en la for-

Los significados de un premio

desde la educación en derechos humanos y en democracia

Gloria Ramírez
Ciudad Universitaria, México, 30 de noviembre de 2002

mación de una cultura democrática. Un saber que pasa por el aula, los laboratorios y los cubículos de investigación, pero también por los pasillos de la universidad y por las relaciones entre alumnos y maestros.

Este reconocimiento que recibimos confirma entender a los derechos humanos como un objeto de estudio, de docencia e investigación en los espacios universitarios desde la integralidad de los derechos humanos. Un saber legitimado en la sociedad del conocimiento y en las fronteras del mismo desde un enfoque interdisciplinario y plural.

En este sentido, la universidad ante el saber de los derechos humanos, tiene la responsabilidad y el desafío de ofrecer nuevos enfoques, nuevas categorías de análisis, discurrir sobre sus campos teóricos conceptuales, epistemólogicos, analizar la manera de integrarlos al currículo y proponer las modalidades y metodologías de su promoción y de su enseñanza. Este desafío no se limita a las formas de aproximación de dicho saber, sino que comprende un análisis de cómo se construyen social e históricamente.

Otro significado que leemos en este reconocimiento, es la necesidad de considerar nuestro trabajo desde la articulación indispensable entre la teoría y la práctica. El debate teórico y el análisis riguroso de la realidad social se concreta en la medida que permita la creación de alternativas y propuestas que incidan desde la academia hacia la protección, promoción y defensa de los derechos humanos.

Por lo tanto es necesario consolidar una sinergia a favor de los derechos humanos. Leemos como significados de este homenaje al reconocimiento de nuestra búsqueda de convergencias y la construcción de puentes. Así debemos reconocer que el premio recibido es el resultado de un esfuerzo colectivo, de la suma de voluntades y de iniciativas con otras instituciones de educación superior y múltiples actores públicos y privados en un esfuerzo colectivo.

Gracias entonces a todos los colegas de las universidades y seminarios de la Cátedra de los Estados de la República Mexicana, a amigos de las organizaciones no gubernamentales y a amigos y amigas de los organismos públicos de derechos humanos que comparten nuestra tarea y, en general, a las instituciones públicas y privadas de la sociedad que vinculan el saber de los derechos humanos a su práctica cotidiana. Gracias particularmente a mis alumnos y alumnas, a las autoridades y colegas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - FCPyS - que siempre me han apoyado.

Este premio por lo tanto es de todos nosotros, de nosotras, de todos ustedes, y en particular de los educadores y defensores de los derechos humanos. Pienso hoy en aquellos que en otros espacios universitarios arriesgan incluso la vida por vincular su trabajo académico a un compromiso social como hoy les sucede todavía a colegas de Iran o de Colombia.

Asimismo este premio reconoce al trabajo que se ha tejido en América Latina a través de redes y de educadores que desde un inquebrantable compromiso educan día a día desde los patios traseros de las ONG hasta los parques y las aulas modestas de los barrios o las favelas de nuestras sociedades marginadas, desde los pueblos indígenas o desde el corazón de nuestras megalópolis. Gracias a las redes de educadores latinoamericanos, a nuestros encuentros sin descanso, a nuestras tertulias y a nuestra amistad. Gracias también a la red de cátedras UNESCO y a la de Institutos de derechos humanos, y desde luego a la Asociación Internacional de Educadores para la Paz. Gracias de Cotonou a Friburgo, pasando por Atenas y Stadtschlaining, además de las cátedras de derechos humanos del este, del oeste, del norte y del sur.

Este premio por lo tanto es de todos nosotros, de nosotras, de todos ustedes, y en particular de los educadores y defensores de los derechos humanos.

Nuestro trabajo adquiere significación también en la tarea de educar para la democracia y coadyuvar también al fortalecimiento de la sociedad civil, pero sobretodo en la práctica docente desde la complejidad y contradicciones de nuestra vida universitaria. Como otros educadores de derechos humanos pretendemos educar para la complejidad e incertidumbre y brindar a nuestros alumnos los significados de la democracia. Tarea compleja pero necesaria a partir de los conflictos que emergen como resultado de las contradicciones "entre el discurso democrático, participativo y respetuoso de los derechos humanos y la realidad social familiar y escolar ".

El significado mayor que este premio puede tener es, desde luego, en nuestra tarea de docencia. Al percatarnos de la importancia de este fundamental pero olvidado rubro en las políticas nacionales, sobretodo si se trata de formar maestros en derechos humanos y en democracia, se dice mucho y se hace poco. Es quizá este uno de los mayores retos.

De ahí la importancia de recordar a Carlos Mariátegui, como lo hacía un colega del IPEDEH al referirse a los maestros y maestras. Mariátegui decía: "De todas las victorias humanas les toca a los maestros, en parte, el mérito. De todas las derrotas humanas les toca, en cambio, en gran parte, la responsabilidad... Ningún maestro o maestra honrado que medite esta verdad, puede ser indiferente a sus sugestiones. No puede ser indiferente tampoco a la suerte de los ideales de los hombres y mujeres que quieran dar a la sociedad una forma de vida más justa y a la civilización un sentido más humano".

Parafraseando estas palabras de Mariátegui, podríamos decir: "De todas las victorias humanas le toca a la universidad, en parte, el mérito. De todas las derrotas humanas le toca, en cambio, en gran parte, la responsabilidad. Ninguna universidad que medite esta verdad, puede ser indiferente a sus sugestiones. No puede ser indiferente tampoco a la suerte de los ideales de los hombres y mujeres que quieran dar a la sociedad una forma de vida más justa y a la civilización un sentido más humano".

En las universidades los derechos humanos han entrado para quedarse, pero también para articularse a todos los paradigmas de nuestro tiempo y construir una sociedad más justa y democrática. Así las universidades visibilizan su compromiso, opinan en el debate nacional e internacional y se consolidan día a día en el concierto mundial como una voz que se escucha cada vez más y que fortalece la sinergia del movimiento de los derechos humanos.

Por último, este premio tampoco hubiera sido posible sin ese espacio en que buscamos nuevas formas de vivir la democracia del cotidiano: Gracias a Gabriel, Ianis, Rachid, Alister y Nayana, mi familia.

ENTREVISTA

NILDA ALVES



Nilda Guimarães Alves foi professora do ensino fundamental (1960-1966), do ensino médio (1966-1985) e na universidade (UFF, 1983-1996). Hoje é professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É organizadora da Coleção "O sentido da escola" (com Regina Leite Garcia) e da Coleção "Metodologia e pesquisa do cotidiano", ambas na Editora DP&A, bem como da Série "Cultura, memória e currículo", na Editora Cortez. Atualmente exerce a presidência da ANPEd (1999-2001 e 2001-2003).

Nilda Guimarães Alves fue profesora en el nivel primario (1960-1966), en la enseñanza secundaria (1966-1985) y en la Universidad (UFF, 1983-1996). Actualmente es profesora titular de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Es la organizadora de la Colección "El sentido de la Escuela" (con Regina Leite Garcia) y de la Colección "Metodología e investigación del cotidiano", ambas de la Editora DP&A, así como de la Serie "Cultura, memoria y currículo", de la Editora Cortez. Actualmente, también ejerce la presidencia de la ANPEd –Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (1999-2001 y 2001-2003).

NA - Tendo presente a realidade atual da América Latina, quais são para você os principais desafios da Educação?

Nilda Alves - Na verdade, na América Latina, nós sempre tivemos uma situação complexa: de um lado, uma extrema concentração de riqueza por alguns e, de outro lado, a ampliação crescente da pobreza para um grande número de pessoas. Em relação à questão da educação, que envolve de forma muito forte a questão cultural, quando foi iniciado o processo de escolarização oficial houve um nítido desrespeito às culturas locais. E isto, mesmo quando das propostas educacionais mais amplas nas quais não havia a intenção de desrespeito explícito, mas o contrário. Mesmo então, quando os educadores propuseram as grandes reformas, com mudanças amplas, o fizeram sem considerar as culturas locais, mas propondo a incorporação das populações a uma determinada educação civilizatória.

Só muito recentemente nós temos percebido isso, através de estudos das culturas, e não só de uma cultura, a dominante ou hegemônica. A educação que se deu através de mudanças e reformas em alguns países, como a reforma Sarmiento na Argentina ou todo o movimento dos pioneiros no Brasil, teve o sentido de entregar à população uma civilização que as pessoas não teriam a não ser através da educação escolarizada.

Hoje, o grande desafio que nós estamos enfrentando é, admitindo as múltiplas e tão diferentes culturas existentes da América Latina, fazer uma educação que assuma esta realidade. No entanto, o modelo de educação que temos continua sendo o das reformas e dos pioneiros, no caso brasileiro, no qual devemos fazer toda a população chegar ao patamar ideal, o da cultura dominante – européia, branca, masculina.

Vivemos, hoje, esta situação de

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

LOS DESAFIOS DE LA EDUCACION



Foto João Ripper

NA - Teniendo en cuenta la realidad actual de América Latina, ¿cuáles son para usted los principales desafíos de la Educación?

Nilda Alves - En realidad, en América Latina, nosotros siempre vivimos una situación compleja: por un lado, la extrema riqueza de algunos y, por el otro, la concentración de pobreza en un gran número de personas. En relación al tema de la educación -que envuelve de manera muy fuerte el tema cultural- cuando se inició el proceso de escolarización oficial, se evidenció una nítida falta de respeto hacia las culturas locales. Incluso cuando los educadores propusieron las grandes reformas, con cambios amplios, lo hicieron sin considerar las culturas locales e proponiendo la incorporación de las poblaciones a una determinada educación civilizadora.

Solamente muy recientemente nos dimos cuenta de esto, a través de los estudios de las culturas, y no sólo de una cultura, la dominante o hegemónica. La educación que se realizó a través de cambios y reformas en algunos países, como la reforma Sarmiento en Argentina o todo el movimiento de los pioneros en Brasil, se dio en el sentido de entregarle a la población una civilización a la que no podría acceder si no a través de la educación.

Habiendo admitido las múltiples y diferentes culturas existentes en América Latina, hoy, el gran desafío que enfrentamos es hacer una educación que asuma esta realidad. Sin embargo, el modelo de educación que tenemos continúa siendo el de las reformas y el de los pioneros, en el caso de Brasil, por el cual debemos hacer que toda la población llegue al nivel ideal: el de la cultura dominante - europea, blanca, masculina.

Hoy, vivimos esta situación de modo particular, ya que vemos que esto está impreso e incorporado, por ejemplo, en las propuestas curriculares. En los cambios oficiales

modo particular, pois vemos isso impresso e incorporado, por exemplo, nas propostas curriculares. Nas mudanças oficiais de currículo, lemos que é preciso incorporar a cultura do aluno, a forma do aluno viver, etc. Mas nelas esquecemos, por exemplo, que existe a cultura pedagógica do professor e existem os outros tantos sujeitos que atuam na escola (cozinheiras, serventes, guardas, inspetores, etc.).

Nós não conseguimos ler em nenhuma das reformas com as quais nós trabalhamos essa preocupação. E, concretamente, nós temos um professor que foi formado no seu curso e numa história de educação no Brasil para a qual, efetivamente, o que se indica como necessário é dar a cultura dominante, fazer uma educação civilizatória, considerada a melhor, a mais apropriada para todos. Em nenhum momento, damos condições ao professor de compreender sua própria cultura e a cultura diversificada que existe à sua volta e dentro de sua sala de aula. Acho que essa é a questão que hoje nós temos que enfrentar e que já enfrentamos em mudanças que estão sendo feitas em cursos de formação de professores, por exemplo, em uma série de instituições. Estas mudanças estão sendo feitas, compreendendo a sociedade em que vivemos, sua multiplicidade, as diferenças que nela existem, o que significa aceitar a existência de múltiplas culturas, admitindo-se as diferenças existentes e, portanto, exigindo o respeito a todas elas.



Em nenhum momento, damos condições ao professor de compreender sua própria cultura e a cultura diversificada que existe à sua volta e dentro de sua sala de aula.

NA - Qual o papel do Estado e dos diferentes agentes da sociedade civil no desenvolvimento de ações educativas?

Nilda Alves - Eu acho que um dos ganhos que estamos tendo na discussão de tudo isso, que se reflete em múltiplas experiências na formação de professores e em propostas curriculares e pedagógicas locais, é a superação da idéia de que a educação civilizatória é a única possível e que o lugar único de educação é a escola. Isso quem está falando é uma pessoa que pesquisa escola, trabalhou em escola primária e secundária por muitos anos e que acha que a escola ainda tem motivos de existir. Desta maneira, a criação da idéia de que a escola era o único lugar de educação levou à cegueira de outros espaços/tempos educativos nos quais a educação se efetiva de múltiplas formas.

Mesmo que teoricamente se reconhecesse que havia outras agências educativas, como a família, as igrejas etc, isso, na verdade, não era incorporado quando se propunha mudanças educativas. Hoje, então, vamos começando a compreender que é preciso ter um diálogo permanente entre o que se passa na escola com o que se passa em outros lugares. Ora, a visão de educação civilizatória, ainda dominante, vai inibir a compreensão de todos que dela participam, especialmente, daqueles que atuam na escola e daqueles que propõem políticas educacionais, que deixam de incorporar a existência desses outros contextos como espaços/tempos educativos fundamentais. Uma das pessoas que primeiro me ajudou a com-


Foto João Ripper

del curriculum, leemos que es necesario incorporar la cultura del alumno, la forma como el alumno vive, etc. Pero nos olvidamos, por ejemplo, que existe la cultura pedagógica del profesor y existen otros tantos sujetos que actúan en la escuela (cocineras, empleados de limpieza, celadores, inspectores, etc).

No conseguimos leer en ninguna de las reformas con las cuales trabajamos esa preocupación. Y, concretamente, hoy contamos con profesores que se formaron con esos cursos y con una historia de la educación de Brasil para la cual, efectivamente, lo necesario es la cultura dominante, es hacer una educación civilizadora y considerada la mejor, la más apropiada para todos. En ningún momento le ofrecemos al profesor los instrumentos para comprender su propia cultura y la cultura diversificada que existe a su alrededor y dentro del aula. Creo que es esta la cuestión que hoy tenemos que enfrentar y que ya enfrentamos con los cambios que están siendo realizados en cursos de formación de profesores, por ejemplo, en una serie de instituciones. Estos cambios son realizados a través de la comprensión de la sociedad en la que vivimos, de su multiplicidad, de las diferencias que existen en ella, de lo que significa aceptar la existencia de múltiples culturas. También a través del reconocimiento de las diferencias existentes y, por lo tanto, a través de la exigencia del respeto a todas ellas.

NA - ¿Cuál es el papel del Estado y de los diferentes agentes de la sociedad civil en el desarrollo de acciones educativas?

Nilda Alves - Yo creo que uno de los beneficios que recibimos con toda esta discusión, y que se refleja en múltiples experiencias de formación de profesores y en propuestas curriculares y pedagógicas locales, es la superación de la idea de que la educación civilizadora es la única posible y que el único lugar de la educación es la escue-

En ningún momento le ofrecemos al profesor los instrumentos para comprender su propia cultura y la cultura diversificada que existe a su alrededor y dentro del aula.

la. Y quien hace esta afirmación, es una persona que realiza investigaciones sobre la escuela, que trabajó en la escuela primaria y secundaria durante 23 años y que cree que la escuela todavía tiene motivos para existir. De esta manera, la creación de la idea de que la escuela era el único lugar de educación llevó a la ceguera de otros espacios/tiempos educativos en los cuales la educación se hace efectiva de múltiples formas.

Aunque teóricamente se reconozca que hay otros agentes educativos, como las familias, las iglesias, etc, estos agentes, en realidad, nunca fueron incorporados cuando se proponían cambios educativos. Hoy, entonces, empezamos a comprender que es necesario mantener un diálogo permanente entre lo que sucede en la escuela y lo que sucede en otros lugares. La visión de educación civilizadora, todavía dominante, inhibe la comprensión de todos los que participan de ella. De manera especial, de aquellos que actúan en la escuela y de aquellos que proponen políticas educacionales y que dejan de incorporar la existencia de esos otros contextos como espacios/tiempos educativos fundamentales. Una de las primeras personas

preender esta questão de uma forma melhor - porque eu fui trabalhar com a idéia de redes educativas - foi Michel de Certeau.

Quando ele vai a cada cotidiano em que vivemos, ajuda-nos a perceber a existência de múltiplas formas de criação de conhecimentos, de ações etc, independente da própria existência do conhecimento hegemônico, que pensa impor uma única ordem. Nesse sentido, também deu uma contribuição muito grande para compreensão

Amplia-se a compreensão, por exemplo, da televisão como espaço educativo e, portanto, como lugar de disputa: há movimentos que tentam de alguma maneira educar as pessoas no seu uso e outros que buscam compreender como, cotidianamente, esse uso se faz.

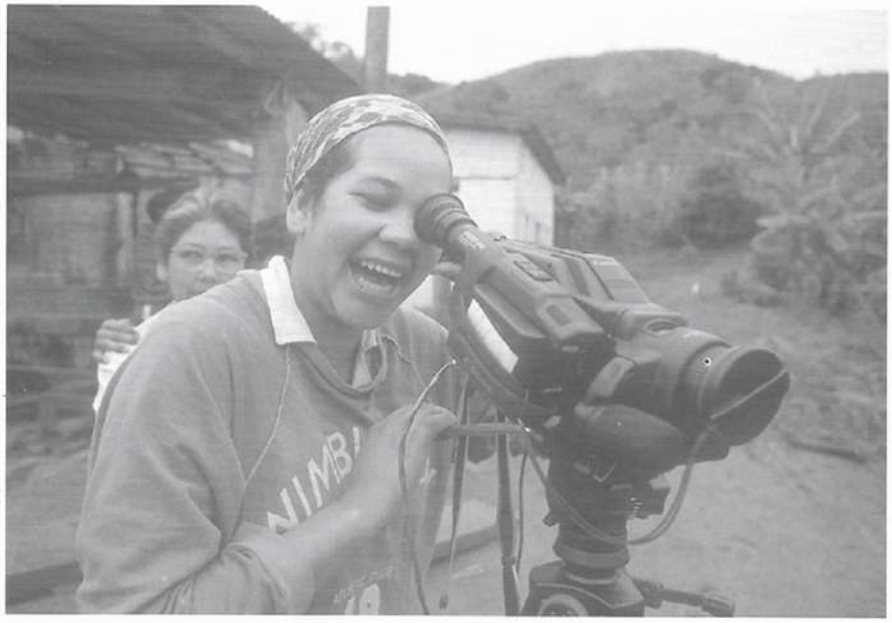


Foto João Ripper

desta problemática, não só para mim, mas para muitas pessoas, a maneira como Boaventura de Sousa Santos fala dos múltiplos contextos cotidianos e os compreende como uma rede que nos forma como rede de subjetividades. Ou seja, a partir da nossa vivência em cotidianos múltiplos e muito diferenciados, nos quais tanto a organização de poder, como a de criação de conhecimentos, como as relações entre as pessoas são diferenciadas, cada um vai se fazendo pessoa, organizando sua subjetividade de modo diversificado. Formando algo em cada contexto, quando se vai de um deles para o outro, cada um leva conhecimentos, leva formas de exercício de poder, leva modos de agir e de ser diferentes.

Acredito que essas idéias vão permitindo que a gente compreenda que, quando o aluno, o professor, o funcionário ou o pai de aluno está na escola, cada um deles não é só aluno, professor, funcionário ou pai de aluno. É sempre muito mais: é uma pessoa que vive em um determinado contexto de habitação, de alimentação, de trabalho, em determinada situação de vivência com o outro. Ele vive dentro de uma crença religiosa, tem determinados hábitos corporais e mentais, atua politicamente de certo modo, aprendendo, assim, a criar conhecimentos de formas variadas e a praticá-los diferentemente de qualquer outro.

Esse tipo de compreensão, hoje, permite que entendamos a existência de múltiplos espaços/tempos de prática. Acho que essa compreensão existe, ainda, pouco nas propostas oficiais, mas eu acho que existe muito disso em propostas que se estabelecem dentro da escola. Isso está acontecendo, de fato, em múltiplas escolas. Nós que trabalhamos com a/na escola vamos conhecendo professores e escolas nas quais uma série de mudanças vai se dando em seu cotidiano. Voltando a Certeau: isto é o que ele chama de 'táticas de praticantes', o que exige um trabalho de compreensão dessas múltiplas culturas que vão sendo recebidas dentro da escola e como seus praticantes vão, nessas oportunidades cotidianas, criando ações diferentes daquelas esperadas ou planejadas.

Por outro lado, desenvolve-se bastante, também, a idéia de redes de conhecimentos, dentro da qual vamos compreendendo as relações que vão sendo estabelecidas com outros espaços/tempos educativos. Amplia-se a compreensão, por exemplo, da televisão como espaço educativo e, portanto, como lugar de disputa: há movimentos que tentam de alguma maneira educar as pessoas no seu uso e outros que buscam compreender como, cotidianamente, esse uso se faz. Por outro lado, existe uma crescente

que me ayudó a comprender mejor esta situación -porque trabajé con la idea de redes educativas- fue Michel de Certeau. Cuando él se dirige a cada cotidiano que vivimos, nos ayuda a darnos cuenta de la existencia de múltiples formas de creación del conocimiento, de acciones, etc, independientemente de la propia existencia del conocimiento hegemónico, del propio lugar del conocimiento hegemónico que impone un único orden. En este sentido, también contribuyó grandemente para la comprensión de esta problemática, la manera como Boaventura de Sousa habla de los múltiples contextos cotidianos y los comprende como una red que nos forma en una red de subjetividad. O sea, a partir de nuestra vivencia en cotidianos múltiples y muy diferenciados, en los cuales tanto la organización de poder, como la de creación de conocimientos, así como la relación entre las personas, son diferenciadas. Cada uno se va haciendo persona, organizando su subjetividad de modo diversificado. Habiéndose formado algo en cada contexto, cuando se pasa de un contexto para el otro, se llevan conocimientos, formas de ejercicio de poder, modos de actuar y de ser diferentes.

Creo que estas ideas permiten que las personas comprendan que cuando el alumno, profesor, empleado o padre del alumno está en la escuela, cada uno de ellos no es solamente alumno, profesor, empleado o padre del alumno. Es siempre mucho más. Es una persona que vive en determinado contexto de vivienda, de alimentación, de trabajo, con determinada vivencia del otro. Vive dentro de una creencia religiosa, tiene determinados hábitos corporales y mentales. Actúa de cierto modo políticamente, aprendiendo, así, a crear conocimientos de formas variadas y a llevarlos a la práctica diferentemente de cualquier otro.

Ese tipo de comprensión, hoy, permite que entendamos la existencia de múltiples espacios/tiempos de práctica. Creo que esta comprensión todavía es escasa en las propuestas oficiales pero sí creo que existe en las propuestas que se establecen dentro de la escuela. De hecho, esto sucede en múltiples escuelas. Nosotros que trabajamos con/en la escuela conocemos profesores y escuelas en las cuales se dan una serie de cambios en su cotidianeidad. Volviendo a Certeau: esto es lo que él llama de tácticas de practicantes. Estas exigen un trabajo de comprensión de esas múltiples culturas que son recibidas dentro de la escuela y al igual que sus practicantes, en esas oportunidades cotidianas, van creando acciones diferentes a las esperadas o planeadas.

Se amplía la comprensión, por ejemplo, de la televisión como espacio educativo y, por lo tanto, como lugar de disputa: hay movimientos que intentan de alguna manera educar a las personas en su uso y otros que buscan comprender como, cotidianamente, se hace ese uso.

Por otro lado, se desarrolla bastante, también, la idea de redes de conocimientos, dentro de la cual se van comprendiendo las relaciones que se establecen con otros espacios/tiempos educativos. Se amplía la comprensión, por ejemplo, de la televisión como espacio educativo y, por lo tanto, como lugar de disputa: hay movimientos que intentan de alguna manera educar a las personas en su uso y otros que buscan comprender como, cotidianamente, se hace ese uso. Por otro lado, existe una creciente comprensión del papel educativo de los movimientos sociales diversos: de todas las iglesias, de asociaciones de barrios, de movimientos de la tercera edad, de ONGS, de los movimientos de los sin tierra y de los sin techo. Existe, de esta manera, un grupo muy grande de espacios/tiempos educativos en los que cada uno de nosotros se educa y en el que se crean conocimientos pedagógicos de la mejor calidad. La incorporación de las diferencias de acción pedagógica en cada uno de esos contextos, de las diferencias culturales en ellos existentes y de las personas reales con las que cada uno se relaciona, amplía las posibilidades de actuación en la escuela, sea del profesor o sea del alumno o de cada practicante del cotidiano dentro de ella.

NA - ¿Y el papel del Estado?

Nilda Alves - Creo que hay un papel para el Estado, actualmente, que, de alguna forma, consiguen mostrarlo ciertas fuerzas sociales y que se refiere a un movimiento a ser llevado a cabo: es necesario, no sólo

compreensão do papel educativo de movimentos sociais diversos: de todas as igrejas, de associações de bairros, em movimentos de terceira idade, de ONGS, dos movimentos dos sem terra e dos sem teto. Existe, assim, um grupo muito grande de espaços/tempos educativos, nos quais cada um de nós se educa e se está criando conhecimento pedagógico da maior qualidade. A incorporação

Na política organizada se entendeu a escola unicamente como consumidora do que em outros lugares é produzido, e não como 'usuária', no sentido que Certeau dá a esta palavra, ou seja, como criadora de vídeos e outros produtos tecnológicos.

das diferenças de ação pedagógica em cada um desses contextos, das diferenças culturais neles existentes e das pessoas reais com que cada um de nós se relaciona vem ampliando as possibilidades de atuação na escola, seja do professor, seja do aluno ou de cada praticante do cotidiano dentro dela.

NA - E o papel do Estado?

Nilda Alves - Eu acho que há um papel para o Estado, no presente, que, de alguma maneira, certas forças sociais estão conseguindo mostrar e que se refere a um movimento a ser feito: é preciso, não só em discurso, incorporar a idéia de que os alunos e todos os praticantes da escola vivem em sociedades e culturas diferentes, o que exige colocá-los em contato, na tentativa de tessitura do respeito mútuo. Vou dar um exemplo dentro da área em que trabalho que é o uso de tecnologia educacional: um enorme sistema foi montado, pelo governo brasileiro, de distribuição de televisões, de vídeos e de filmes para um grande número de escolas por todo o Brasil, em um programa custoso, bem organizado, bem articulado e bem distribuído, a partir da idéia ainda civilizatória de que todos deviam receber a mesma coisa produzida a partir de um centro, tendo a possibilidade de conhecer os mesmos produtos produzidos por alguém melhor situado para saber o que é bom para todos.

No entanto, se a gente tem a idéia de que existe, também, uma produção em outros lugares, em certas escolas, por exemplo, é preciso fazer com que haja canais de distribuição desses conhecimentos entre as escolas, o que nunca passa pelo centro. No entanto, o sistema foi organizado de uma forma hierarquizada e não em rede, realmente. Existe uma articulação entre um organismo central qualquer, que distribui o material feito por alguém que sabe, não considerando a escola, o que aí já se produz ou tudo o que se poderia produzir se a política considerasse esta possibilidade. A relação entre as escolas é praticamente nula e não foram dados às escolas artefatos que permitissem criar vídeos que pudessem ser trocados. Na política organizada se entendeu a escola unicamente como consumidora do que em outros lugares é produzido, e não como 'usuária', no sentido que Certeau dá a esta palavra, ou seja, como criadora de vídeos e outros produtos tecnológicos.

NA - E a escola, que papel tem? Ainda é uma instituição que tem significado social? E, neste contexto, qual o papel da escola pública?

Nilda Alves - Qual é a grande herança ou a herança mais positiva dessa escola civilizatória? Eu acho que é a idéia de que existe um lugar, um espaço/tempo, onde, necessariamente crianças e, cada vez mais, jovens e adultos têm direito a estar em um período de seu dia. Creio que essa é uma mentalidade que foi herdada do período civilizatório, que é extremamente importante, porque as pessoas têm confiança de que aquilo deve existir, que aquilo é um lugar justo, que deve ser freqüentado, um lugar que vale a pena existir. A população confia naquele espaço, embora, possa levantar dúvidas quanto às coisas que são realizadas ali dentro. Acho que esta herança precisa ser conservada.

A escola também sempre assumiu essa questão da responsabilidade social. Em determinado tempo ela teve um caráter cívico ou moral. Mas cada vez mais, a escola é atingida por determinadas questões sociais mais amplas, e aliás sempre foi, nós é que não tínhamos olhos para enxergar isso. Por exemplo, quando há uma catástrofe climática, a escola é ocupada pelas pessoas que sofreram mais proximamente o problema: a escola serve de habitação, sua cozinha vai

en el discurso, incorporar la idea de que los alumnos y todos los practicantes de la escuela viven en sociedades y culturas diferentes. Esto exige que se los ponga a todos en contacto, en una tentativa de configurar el respeto mutuo. Voy a dar un ejemplo dentro del área en que trabajo, que es el uso de la tecnología educacional. Un enorme sistema de distribución de televisores, de videos y de películas para un gran número de escuelas de todo Brasil fue montado por el gobierno. Fue un programa costoso, muy bien montado, bien articulado y muy bien distribuido, a partir de la idea, aún civilizadora, de que todos debían recibir el mismo producto a partir de un centro y con la posibilidad de conocer los mismos productos producidos por alguien mejor situado para saber lo que es bueno para todos.

Sin embargo, si las personas toman conciencia de que también existe otra producción en otros lugares, en ciertas escuelas, por ejemplo, entonces es necesario que haya canales de distribución de esos conocimientos entre las escuelas, de esos conocimientos que nunca pasan por el centro. Pero el sistema realmente fue organizado de una forma jerarquizada y no en red. Existe una articulación entre un organismo central cualquiera, que distribuye el material hecho por alguien que sabe y que no considera a la escuela, lo que ahí se produce, o lo que podría producir si la política considerase esa posibilidad. La relación entre las escuelas es prácticamente nula y no se les ha dado a esta equipos que les permitan crear videos e intercambiarlos. En la política organizada se entiende la escuela únicamente como consumidora de lo que en otros lugares es producido, y no como usuaria, en el sentido que Certeau da a esta palabra. Es decir, como creadora de videos y otros productos tecnológicos.

NA - ¿Y cuál es el papel de la escuela? ¿Continúa siendo una institución con significado social? En este contexto, ¿cuál es el papel de la escuela pública?

Nilda Alves - ¿Cuál es la gran herencia o la herencia más positiva de esa escuela civilizadora? Yo creo que es la idea de que existe un lugar, un espacio/tiempo, en donde, necesariamente, niños y, cada vez más, jóvenes y adultos tienen derecho a estar en un período de su día. Creo que esa es una mentalidad que fue heredada del período civilizador, la cual es extremadamente importante, porque las personas confían en que aquello debe existir, que aquel es un lugar justo, que debe ser frecuentado. Un lugar que vale la pena que exista. La población confía en aquel espacio, a pesar de las dudas que pueda presentar en relación a las cosas que se realizan allí dentro. Creo que esta herencia precisa ser conservada. La escuela también siempre asumió este tema de la responsabilidad social. En determinado momento, tuvo un carácter cívico o moral. Pero cada vez más la escuela se ve afectada por determinadas cuestiones sociales más amplias, aunque, en realidad, esto siempre fue así. Éramos nosotros, más bien, los que no teníamos ojos para ver esto. Por ejemplo, cuando ocurre una catástrofe climática, la escuela es ocupada por las personas que sufrieron más de cerca el problema. La escuela sirve de vivienda. Su cocina es utilizada para alimentar a esas personas. ¿Y qué hace la Secretaría en esos momentos? Suspende las clases. Preci-

En la política organizada se entiende la escuela únicamente como consumidora de lo que en otros lugares es producido, y no como usuaria, en el sentido que Certeau da a esta palabra.

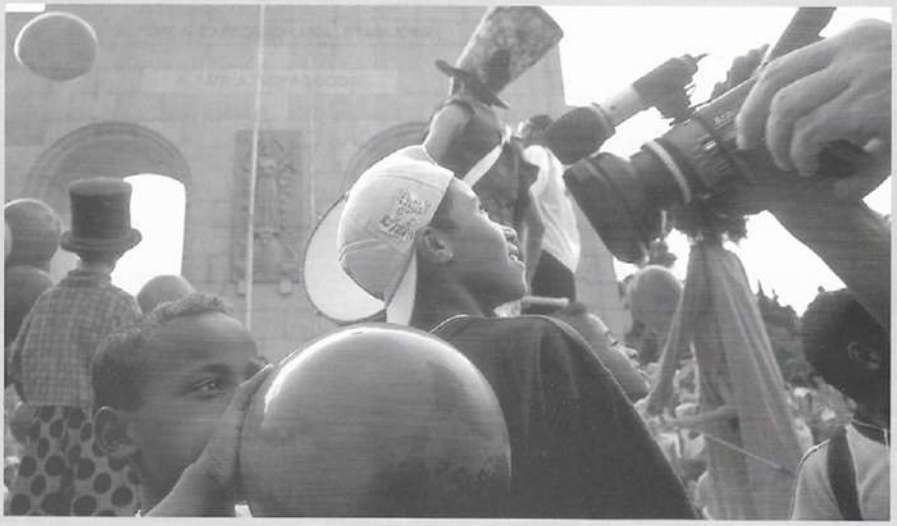


Foto João Ripper

ser utilizada para alimentar essas pessoas. O que a Secretaria faz nesses momentos? Suspende as aulas. Precisamos perguntar: como isso pode ser incorporado, ao mesmo tempo em que aulas vão acontecendo? Ou melhor: como fazer com que as aulas se transformem em espaço/tempo de absorção de gente que não estava na escola ou de troca com quem a ocupou eventualmente porque sofre – é preciso lembrar que muitas vezes seus alunos estão entre os que perderam suas casas. Permanentemente, existem escolas que estão ocupadas por populações aparentemente desconhecidas e prejudicadas. Se é sempre a escola pública a instituição mais diretamente atingida por essas coisas, abrigando as pessoas que vivem em sua região próxima, entre as quais estão seus alunos, por que param as aulas, quando a vida ficou ainda mais difícil?

Conheço experiências de escola nas quais os professores continuam indo e trabalhando com aquela população e com seus alunos. Eu acho que há uma série de vínculos que estão sendo criados dentro da escola, em especial com uma formação melhor do professor, que tem a ver com acesso a uma literatura pedagógica mais rica, a cursos melhores, a uma atuação em movimentos sociais mais forte etc. Precisamos melhor compreender isto, em especial, as autoridades que formulam políticas e nós da academia que pesquisamos. Ao invés de chegarmos no contexto escolar como "iluminador", papel que herdamos da escola civilizatória, precisamos chegar buscando entender a riqueza e a diversidade dos processos que lá dentro se dão. Temos que ter olhos para enxergar esses múltiplos processos, sensibilidade aguçada para compreender. Este é o meu mundo de pesquisa, é nisso que trabalho. Nesse processo percebo, muitas vezes, que o discurso contra os praticantes da escola é feito pelos próprios professores.

Isto tem a ver com o modo dominante de analisar a sociedade e a escola, construído na chamada Idade Moderna, que é aquela do coletivo genérico: falamos "os professores", esquecendo que existem as professoras e os professores, que atuam em diversos níveis de ensino; falamos "os alunos" quando eles são tantos e tão diferentes. E avançamos mais: dizemos que os professores não querem nada com o trabalho, são incultos. Mas quando vamos lidar com uma determinada escola e com seus professores e professoras, a fim de aprender nessa realidade ímpar, você efetivamente vai percebendo que eles e elas encontram saídas muito diversificadas para as tantas situações que enfrentam cotidianamente. Isso assusta quem está acostumado com a certeza, com o que é igual, com o que deve ser único, em especial, aqueles que propuseram uma reforma sem considerar essa diversidade.



Foto João Ripper

Acho, assim, que a escola tem um grande futuro, porque ela tem essa herança que a gente teve da escola civilizatória, como um espaço/tempo de direito: as pessoas têm direito de estar lá.

Acho, assim, que a escola tem um grande futuro, porque ela tem essa herança que a gente teve da escola civilizatória, como um espaço/tempo de direito: as pessoas têm direito de estar lá. Este é um ganho de que não podemos abrir mão. Mas por outro lado, é um espaço/tempo de grande riqueza cultural que, se ainda não conseguimos enxergar toda a sua extensão, já sabemos que existe. Isto levanta a possibilidade de vivermos juntos, no respeito às diferenças.

NA - Muitos educadores e educadoras vivem hoje um sentimento de incerteza e insegurança em relação à profissão. Como você vê esta questão?

samos preguntarnos de qué manera se puede incorporar este problema sin que se altere el curso normal de las clases. O mejor, cómo hacer que las clases se transformen en el espacio/tiempo de absorción de personas que no estaban en la escuela o en un espacio/tiempo de intercambio con quien la ocupa eventualmente porque



está sufriendo. Vale recordar que muchas veces los mismos alumnos están entre los que perdieron sus casas. Permanentemente vemos escuelas que son ocupadas por poblaciones aparentemente desconocidas y perjudicadas. Siempre es la escuela pública la institución más directamente afectada por este tipo de cosas porque es la que da resguardo a las personas que viven en las regiones próximas, entre los cuales están sus alumnos. ¿Por qué suspender las clases, entonces, precisamente cuando la vida se vuelve más difícil?

Conozco experiencias de escuelas en las cuales los profesores continúan yendo y trabajan con aquella población y también con sus alumnos. Creo que hay una serie de vínculos que están siendo creados dentro de la escuela y que se relacionan de forma especial con una formación mejor del profesor, la cual tiene que ver con el acceso a una literatura pedagógica más rica, a mejores cursos, a una actuación en movimientos sociales más fuerte, etc. Precisamos comprender mejor esto. En especial, las autoridades que formulan políticas y también nosotros, los investigadores. En vez de acercarnos al contexto escolar como un "iluminador", papel heredado de la escuela civilizadora, tenemos que acercarnos buscando entender la riqueza y la diversidad de los procesos que se dan allí dentro. Necesitamos tener ojos para ver esos múltiples procesos y una sensibilidad aguda para comprender. Este es mi mundo de investigación. Es en esto que trabajo. En este proceso me doy cuenta, muchas veces, que el discurso contra los practicantes de la escuela es hecho por los propios profesores. Esto tiene relación con una modalidad dominante de analizar la sociedad y la escuela, una modalidad construida en la llamada Edad Moderna y que es la misma del colectivo genérico. Hablamos de "los profesores" y olvidamos a "las profesoras" y a "los profesores" que actúan en diversos niveles de enseñanza. Hablamos de "los alumnos", siendo que ellos son tantos y tan diferentes. Más aún, decimos que los profesores no quieren saber nada con el trabajo, que son incultos. Pero cuando se trata de lidiar con una determinada escuela y con sus profesores y profesoras, con la finalidad de aprender de esa realidad tan despareja, entonces, nos damos cuenta de que los profesores y profesoras encuentran salidas muy diversificadas para las tantas situaciones que enfrentan cotidianamente. Esto asusta a quien está acostumbrado a la certeza, a lo que es igual, a lo que debe ser único y, especialmente, a aquellos que propusieron una reforma sin considerar esa diversidad. Entonces, creo que la escuela tiene un gran futuro porque lleva consigo la herencia de la escuela civilizadora en el sentido de un espacio/tiempo de derecho: las personas tienen el derecho de estar allí. Este es un beneficio al que no podemos renunciar. Pero por otro lado, es un espacio/tiempo de gran riqueza cultural y sobre el que, aunque no hemos conseguido todavía verlo en toda su extensión, ya sabemos que existe. Esto nos lleva a la posibilidad de vivir juntos y en el respeto a las diferencias.

Entonces, creo que la escuela tiene un gran futuro porque lleva consigo la herencia de la escuela civilizadora en el sentido de un espacio/tiempo de derecho: las personas tienen el derecho de estar allí.

NA - Muchos educadores y educadoras viven hoy un sentimiento de incertidumbre e inseguridad en relación a la profesión. ¿Cómo ve usted este tema?

Nilda Alves - É preciso reconhecer que há, também, a criação de uma cultura da violência. A verdade é que a população tem que viver e conviver com essas questões. Eu acho que também nós temos que abrir nossos olhos para isso.

Há muitos anos atrás (1982) escrevi um texto em que mostrava as esferas de formação dos professores. Hoje, prefiro dizer "os contextos de formação" e falar em "redes de formação".

Eu dizia, nesse artigo, que o que os cursos de formação tinham que entender é que o professor é formado em múltiplos espaços externos, em muitos contextos e que não nos dávamos conta disso. Recebíamos, em um curso de formação, o aluno como se ele fosse zerado e, a partir de sua entrada no curso, devíamos lhe dar as regras de como devia ser um bom professor. Só que aquele aluno para chegar no curso Normal que, naquele momento ainda existia como lugar de formação, ou na Universidade, ele passava por um longo período - de 8 anos para uns ou de 11 anos para outros - de formação dentro de sala de aula, de formação cotidiana de como é que se dá aula, como é que se lida com aluno. Aquele aluno e nossos alunos, atualmente também, sabiam muito daquilo que é ser professor, embora não enxergássemos isto (e até hoje tem gente que não enxerga, embora sejam cada vez menos).

Eu não tenho dúvidas que o professor está em crise, pois convivo com ela cotidianamente. Mas o mundo também está em crise e acho que temos que ir para a escola e perceber que soluções esses profissionais estão encontrando e com eles aprender as soluções.

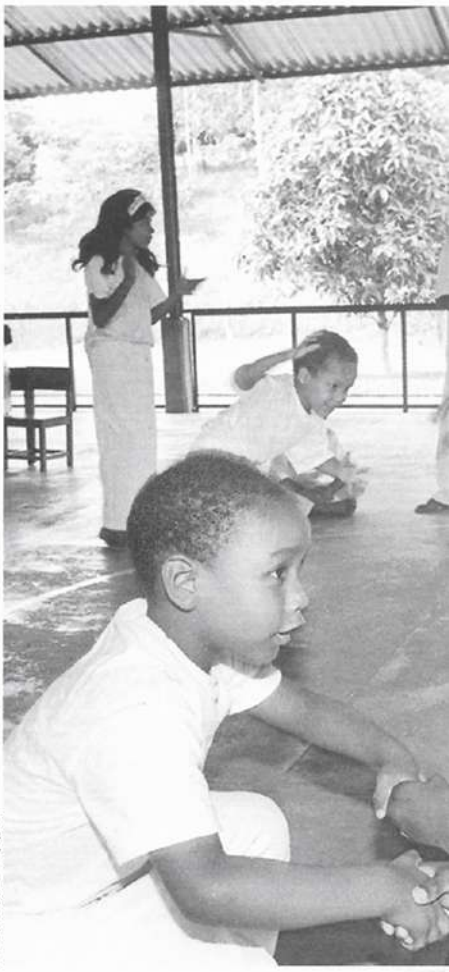


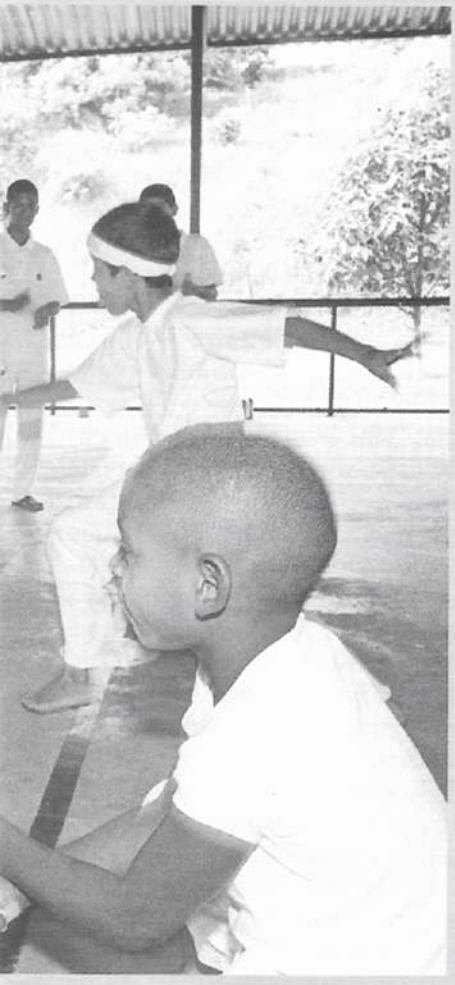
Foto João Ripper

Isso começou a aparecer quando iniciamos a fazer pesquisa e perguntar para o professor: mas por que você faz isso? E ele responde: porque eu tinha um professor... Então, começou a ficar claro essa formação anterior que ele traz como marca, porque freqüentou a escola e porque vive em uma sociedade na qual existem idéias dominantes e alternativas a ela, o tempo todo.

A maneira de atuar do governo, que exige, em geral, que seja tudo igual, vai formando, em todos nós, essa idéia da escola civilizatória, de que eu já falei e que formou nossa cabeça pedagógica, para entender a escola como o único lugar de educação, por exemplo. Foram gerações e gerações de crenças a esse respeito para, só agora, começarmos a duvidar e dizer: pode ser diferente; é diferente. Existem outros espaços/tempos nos quais, efetivamente, se dá educação.

Eu não tenho dúvidas que o professor está em crise, pois convivo com ela cotidianamente. Mas o mundo também está em crise e acho que, mais uma vez repito, temos que ir para a escola e perceber que soluções esses profissionais estão encontrando e com eles aprender as soluções. Os professores estão ganhando pouco, vivendo situações muito difíceis, mas eles estão lá. Por que eles estão lá? Por que continuam exercendo sua prática? Existe mais do que receber salário, ou de que este é um salário muito insuficiente. Existem professores que se deslocam muito para dar aula e continuam indo e criando coisas muito interessantes em sala de aula. Que existem os que não querem nada existem. Mas quero saber daqueles que estão criando, porquê e como estão criando.

Eu acho que essa forma de manter a dignidade profissional e de criar pedagogicamente, apesar da situação difícil em que se vive, apesar de se



Nilda Alves - Tenemos que reconocer, también, que existe la creación de una cultura de la violencia. La verdad es que la población tiene que vivir y convivir con esas cuestiones. Creo, también, que necesitamos abrir los ojos a este problema.

Hace muchos años (1982) escribí un texto en el que mostraba las esferas de formación de los profesores. Hoy prefiero decir "los contextos de formación" y hablar de "redes de formación". En ese entonces, yo decía que los cursos de formación tenían que entender que el profesor está formado por múltiples espacios externos, en muchos contextos y que no conseguíamos abarcar todo eso. Recibíamos, en un curso de formación, al alumno como si él fuera un envase vacío y al cual, a partir de su entrada en el curso, le íbamos a dar las reglas de cómo debía ser un buen profesor. Sólo que ese alumno para llegar al curso Normal que, en aquel entonces existía todavía como lugar de formación, o a la Universidad, pasaba por un largo período - de 8 para algunos o de 11 para otros - de formación dentro del aula, de formación cotidiana de cómo se debía dar clase y de cómo se debía trabajar con el alumno. Aquel alumno y actualmente, nuestros alumnos, sabían mucho sobre qué es ser profesor, aunque no se dieran cuenta de ello (también, hoy, hay gente que no se da cuenta, a pesar de ser estos casos cada vez menos frecuentes).

Este asunto hizo aparición cuando empezamos a investigar y le preguntamos al profesor por qué hacía eso, a lo que él respondía: "porque yo tuve un profesor...". De esta manera, se hizo evidente que la formación anterior adquirida la llevaba consigo, como una marca -por haber frecuentado la escuela y por haber vivido en una sociedad en la cual existen ideas dominantes y alternativas a ellas- de forma permanente. La forma de actuar del gobierno, que exige, en general, que todo sea igual, va formando en todos nosotros esa idea de escuela civilizadora de la que ya hablé y que fue la que formó nuestra cabeza pedagógica para que, por ejemplo, entendamos la escuela como el único lugar de educación. Fueron generaciones y generaciones de creencias a ese respecto pero solamente ahora, comenzamos a dudar y a decir: "puede ser diferente", "es diferente". Existen otros espacios/tiempos en los cuales, efectivamente, se da educación.

Yo no tengo dudas de que el profesor está en crisis, ya que convivo con ella cotidianamente. Pero el mundo también está en crisis y creo que basta ir a la escuela para darse cuenta de que estos profesionales están encontrando soluciones y que es con ellos que debemos aprenderlas.

Yo no tengo dudas de que el profesor está en crisis, ya que convivo con ellos cotidianamente. Pero el mundo también está en crisis y, vuelvo a repetirlo, creo que basta ir a la escuela para darse cuenta de que estos profesionales están encontrando soluciones y que es con ellos que debemos aprenderlas. Los profesores ganan poco, viven situaciones muy difíciles, pero ellos continúan. ¿Y por qué continúan? ¿Por qué continúan ejerciendo su profesión? Existe algo más que recibir un salario o un salario insignificante. Existen profesores que se desplazan de un lado a otro para dar clase y que continúan yendo y creando cosas muy interesantes en la clase. ¿Que existen aquellos que no quieren saber nada? Existen. Pero yo quiero saber de los que crean, de por qué crean y de cómo lo hacen.

conviver com sociedades onde a violência é uma marca muito forte ou apesar do salário baixo, pode nos ensinar muito se quisermos aprender. Devemos incentivá-los a nos falar de suas experiências, reconhecendo-lhes a posição de criador da cultura pedagógica prática. Nesse "devemos" estou incluindo, criticamente, as autoridades e os acadêmicos, porque eu acho que temos ouvido pouco o que têm para contar.

Eu uso muito a palavra/verbo "ouvido" ao invés da palavra olho ou o verbo ver, porque entendo que essa via de interpretação, sem ouvir a voz do outro, precisa ser/está em vias de ser superada. Acho que hoje o grande processo que precisa acontecer para que possamos entender a escola (as tantas escolas existentes) é ouvir o que os seus praticantes têm a dizer, as narrativas que fazem de suas tantas e tão diferentes ações. Estas são histórias inventadas? São, em boa parte. Como o são todas as outras histórias, inclusive as oficiais que são escritas ignorando o que de fato acontece nas escolas.

Passar do lápis para o computador significa dar a todos – professores e alunos - o direito de usar uma tecnologia mais cara.



Foto João Ripper

NA - Em que medida o impacto das novas tecnologias, a cultura virtual está incidindo na construção de novas subjetividades? E a Educação como dialoga com esta realidade?

Nilda Alves - Eu acho que há múltiplas formas de se dialogar, não há uma forma só de dialogar. Existem professores que estão muito amedrontados com isso porque acham que isso tira alguma coisa deles. Existem outros professores que têm uma desconfiança em relação à tecnologia. Mas existem hoje os que usam, como diz Certeau, os artefatos culturais com muita tranqüilidade, trabalhando junto com seus alunos para lhes descobrir as manhas e resolver as dúvidas que têm.

Ainda outro dia, aconteceu essa discussão em uma palestra de que eu participei, promovida pela Secretaria Estadual de Educação. Uma professora dizia: "mas o aluno tem que aprender tabuada, assim como ele tem que aprender a escrever". E eu tentava mostrar que não havia diferença, que ele podia aprender a escrever com lápis ou com o computador. De uma maneira ou de outra, ele aprenderia a escrever da mesma forma. Falei também que, hoje, a tabuada é dispensável, na medida em que o menino pode contar com uma máquina para fazer conta. E a professora continua: "mas se ele não tem essa máquina?" Aí eu respondo: ele vai aprender de outro jeito, na verdade; conta é coisa que o aluno sabe fazer de cabeça, ele pode não saber tabuada, mas ele se arruma para fazer aquela conta de algum modo, com a ajuda de outros.

São outras as coisas que ele não sabe, dentro de um espectro cultural muito maior. A dificuldade maior, reconheçamos, é política e não mecânica, em países como o nosso e em outros países da América Latina. Passar do lápis para o computador significa dar a todos – professores e alunos - o direito de usar uma tecnologia mais cara. Esse direito ao acesso às tecnologias que vão facilitar sua vida, como a vacina facilitou a não ter doenças, não é alcançado porque temos decisões políticas que levaram à grande exclusão em que vivemos.

NA - E a questão da televisão?

Nilda Alves – A televisão é o que eu estou, efetivamente, estudando. Temos um trabalho que está ligado com a idéia de uso pelos receptores desse

Considero que esa forma de mantener la dignidad profesional y de crear pedagógicamente, a pesar de la difícil situación en que se vive, de la convivencia con sociedades en donde la violencia es una marca muy fuerte y del bajo salario, puede enseñarle mucho a quien quiera aprender. Debemos incentivarlos a hablar de sus experiencias, concediéndoles el carácter de creadores de una cultura pedagógica práctica. En este "debemos" incluyo, críticamente, a las autoridades y a los académicos, porque creo que hacemos poco oído a lo que se nos quiere contar. Yo uso mucho la palabra/verbo "oído", en lugar de la palabra "ojo" o del verbo "ver", porque entiendo que esa vía de interpretación, que desoye la voz del otro, debe superarse y ya está en vías de serlo. Creo que el gran proceso que debe ocurrir para que podamos entender la escuela (las tantas escuelas existentes) es oír lo que sus practicantes tienen para decir, las narrativas de sus tantas y tan diferentes acciones. ¿Son estas historias inventadas? Sí, lo son. Como todas las otras historias, incluso las oficiales que están escritas y que ignoran, de hecho, lo que ocurre en las escuelas.

NA - ¿En qué medida el impacto de las nuevas tecnologías, la cultura virtual, incide en la construcción de nuevas subjetividades? ¿Y cómo dialoga la Educación con esta realidad?

Nilda Alves - Creo que existen múltiples formas de dialogar. No hay una única manera. Hay profesores que se sienten muy amedrentados en relación a este tema porque creen que se les está sacando alguna cosa. Existen otros profesores que se muestran desconfiados en relación a la tecnología. Pero hay otros que la usan. Como dice Certeau, esos otros usan los equipos culturales con mucha tranquilidad y trabajan junto a sus alumnos para hacerles descubrir las mañas y resolver las dudas que tienen. El otro día se produjo esta discusión en una conferencia de la que participé, promovida por la Secretaría Estadual de Educación. Una profesora decía: "pero el alumno tiene que aprender las tablas de la misma forma que tiene que aprender a escribir". Yo trataba de demostrar que no había ninguna diferencia, que él podía aprender a escribir con lápiz o con la computadora. De una manera o de otra, él iba a aprender a escribir. Dije, también, que hoy las tablas son dispensables, en la medida que el chico puede contar con la máquina para hacer las cuentas. Y la profesora continuaba: "¿Y si no tiene la máquina?", a lo que respondí que, entonces, tendría que aprender de otra forma. El alumno hace las cuentas de memoria. Puede no saber las tablas pero de alguna forma se las arregla para hacerlas. Dentro de un espectro cultural mucho mayor, las cosas que el alumno no sabe, son otras. En países como el nuestro o en otros países de América Latina, la mayor dificultad es política y no mecánica. Pasar del lápiz a la computadora significa darles a todos - profesores y alumnos- el derecho de usar una tecnología más cara. El derecho a las tecnologías, que es el que va a facilitar su vida así como la vacuna facilitó el no padecer enfermedades, no llega a ser ejercido gracias a las decisiones políticas que llevaron a la gran exclusión en la que vivimos.

Pasar del lápiz a la computadora significa darles a todos – profesores y alumnos – el derecho de usar una tecnología más cara.

NA - ¿Y la televisión?

Nilda Alves - Es la televisión lo que estoy estudiando. Nuestro trabajo está ligado a la idea de su uso por parte de los receptores de ese equipo cultural. No nos interesan, aunque entendemos que su estudio es importante, ni las políticas oficiales sobre los medios de comunicación, ni aquella idea de que la televisión tiene el poder de ejercer influencia. Tomando como referencia Orosco y Martin-Barbero, cuando hablan de recepción, tratamos de entender de qué manera cada practicante del cotidiano -entendido este como "otro" múltiple (miembro de la familia, de la iglesia, de la vecindad, etc.)- usa la televisión, ya que la ve cotidianamente. Estos estudios han contribuido para comprender cómo en aquellos lugares, aparentemente dominados, el practicante del cotidiano tiene sus tácticas específicas, crea conocimientos múltiples y diversificados, de forma permanente. En este sentido, la posibilidad de leer de forma diferente los acontecimientos, hará que podamos ver de qué manera los profesores y los alumnos utilizan esos equipos tecnológicos dentro de la escuela. Por eso, lo digo y lo repito, necesitamos ir a la escuela y aprender cómo la relación profesores-tecnologías se produce en vez de continuar dando siempre en la tecla de la

artefato cultural. Não nos interessa, embora entendamos ser importante o seu estudo, nem as políticas oficiais sobre a mídia, nem aquela idéia de que a televisão tem o poder de fazer cabeças.

Tomando como referência Orosco e Martin-Barbero, quando falam da recepção, buscamos entender como cada praticante do cotidiano, entendido como um outro múltiplo (membro da família, da igreja, da vizinhança etc.) usa a televisão, vendo-a cotidianamente. Estes estudos têm contribuído para compreender como, naqueles lugares, aparentemente completamente dominados, o praticante do cotidiano tem suas táticas específicas, criando conhecimentos múltiplos e diversificados, permanentemente.

Em todos os espaços/tempos, precisamos encontrar saídas e aprender com quem as encontra nos seus contextos cotidianos de viver.

Nesse sentido, a possibilidade de ler de forma diferente os acontecimentos, vai fazer com que possamos ver como é que os professores e os alunos estão se utilizando desses artefatos tecnológicos dentro da escola. Por isto, digo e repito, precisamos ir para a escola aprender como esta relação professores-tecnologias está se dando, sem continuarmos, simplesmente, a bater na tecla da resistência do professor.

Quando chegamos no cotidiano, com vontade de compreender, vemos que não é bem isso. A maneira como os alunos solucionam seus cartazes ou como a própria professora organiza os cartazes tem muito a ver com a televisão e o computador, tanto em conteúdo, como em forma. Se podemos dizer que há uma submissão à televisão, precisamos no entanto, compreender que o processo de contato com esses meios é muito mais complexo. Esses contatos, sempre múltiplos e diferentes, se dão formando redes de conhecimentos, em relação com tantas outras redes de conhecimentos. Precisa de muito trabalho para compreender isso, superando as generalidades que estão sendo faladas e repetidas, sem nenhuma base em dados e fatos.

NA - Para você, o que supõe educar em tempos de crise?

Nilda Alves - Em primeiro lugar, educar em tempos de crise é ouvir a experiência do outro, eu já disse há pouco isso. Os outros, em sua multiplicidade e também em sua singularidade, têm histórias incríveis para contar, têm saídas, eu diria novamente, táticas de praticante ajustadas às situações em que vivem e nas quais são obrigados a criar, que precisam ser compreendidas.

Eu acho que é nas crises que surgem novas saídas. Ela não é, necessariamente, catástrofe; ela é a possibilidade de mudança. Estamos em uma sociedade muito injusta e desigual que está a exigir mudanças profundas. Em todos os espaços/tempos, precisamos encontrar saídas e aprender com quem as encontra nos seus contextos cotidianos de viver. Por isso, uma crise é momento em que se pensa mais facilmente nas saídas possíveis. Há a compreensão, por uma série de grupos sociais, de que é possível encontrar saídas conjuntas. Aliás, essas saídas estão sendo criadas. O Fórum Mundial de Educação e o Fórum Mundial Social, realizados em Porto Alegre, mostram isso.

A quantidade de pessoas que vem mostrando aquilo que está fazendo em uma única escola, gente que está fazendo coisas em um grupo de escolas ou em uma ação educativa, é notável. Podemos até dizer que há tanta criação, que os instrumentos que temos para compreendê-las ainda são insuficientes, estamos tendo dificuldade de enxergá-las, de percebê-las, de analisá-las. Vamos ter que criar, nós também, outras maneiras de compreender e sentir tudo isso.

Como Presidente da ANPED, acho que, nesse momento, é preciso uma atuação que deixe o mais claro possível para o novo governo, que tanta esperança traz para a gente e para o mundo todo (é impressionante a quantidade de mensagens que recebi de amigos meus da América Latina ou da Europa, dizendo o que significava para eles a eleição e a posse do Lula) a necessidade de criar uma cultura de 'trabalhar com o outro', nos mantendo organizados, em nossas diferenças, mas buscando criar processos que, neste 'trabalho com', nos permita consensuar algumas coisas. Organização e relações respeitosas são fundamentais para criar junto, mostrando os equívocos dos outros e ouvindo o que nos é indicado com equívocos nossos pelos outros. Um governo, que se quer popular e de-

resistencia del profesor.

Cuando nos acercamos al cotidiano con deseos de comprender, vemos que no es así. La forma como los alumnos hacen sus carteles o la forma como la profesora organiza los carteles tienen mucho que ver con la televisión. Necesitamos, sin embargo, entender que el proceso de contacto con esos medios es mucho más complejo. Esos contactos, siempre múltiples y diferentes, se producen a la vez que forman redes de conocimiento, en relación con tantas otras redes de conocimientos. Se necesita mucho trabajo para comprender eso y superar las generalidades que son dichas y repetidas, sin ninguna base en datos y hechos.

NA - ¿Qué supone, para usted, educar en tiempos de crisis?

Nilda Alves - En primer lugar, y como dije antes, educar en tiempos de crisis es oír la experiencia del otro. Los otros, en su multiplicidad y también en su singularidad, tienen historias increíbles para contar. Tienen salidas, tácticas -repito- de practicantes ajustadas a las situaciones en que viven y en las cuales están obligadas a crear, que precisan ser comprendidas. Yo creo que es en las crisis que surgen las nuevas salidas. Las crisis no son, necesariamente, catástrofes, sino la posibilidad de cambio. Estamos en una sociedad muy injusta y desigual que exige cambios profundos. En todos los espacios/tiempos necesitamos encontrar salidas y aprender con quien las encuentra en sus contextos cotidianos de vida. Por eso, es en momentos de crisis que se piensa más fácilmente en las salidas posibles. Existe la comprensión, por parte de una serie de grupos sociales, de que es posible encontrar salidas conjuntas. En realidad, estas salidas ya están siendo creadas. El Forum Mundial de Educación y el Forum Mundial Social, realizados en Puerto Alegre, dejaron muestras de esto.

La cantidad de personas que ha venido mostrando lo que está haciendo en una única escuela y que está haciendo cosas en un grupo de escuelas o en una acción educativa, es notable. Podríamos decir, incluso, que existe tanta creación, que los instrumentos que tenemos para comprenderla todavía son insuficientes. Tenemos dificultades de divisarla, de percibirla, de analizarla. Vamos a tener que crear, también nosotros, otras maneras de comprender y de sentir todo esto. Como presidente de la ANPED, creo que, en este momento, es necesaria una actuación que le deje bien claro al nuevo gobierno, que toda esa esperanza significa, no sólo para

En todos los espacios/tiempos necesitamos encontrar salidas y aprender con quien las encuentra en sus contextos cotidianos de vida.



Foto João Ripper

nosotros sino también para el mundo entero - es impresionante la cantidad de mensajes que recibí de amigos míos de América Latina y de Europa, en los que expresaban lo que significaba para ellos la elección de Lula- la necesidad de crear la cultura de "trabajar con el otro", y de mantenernos organizados en nuestras diferencias, pero buscando crear procesos que, en ese "trabajo con" nos permitan llegar a un consenso en algunas cosas. La organización y las relaciones respetuosas son fundamentales para crear juntos, mostrar los equívocos de los otros y oír aquello que es señalado como equívocos nuestros por parte de los otros. Un gobierno que quiere ser popular y democrático, precisa de las organizaciones sociales y políticas para que les muestren sus equívocos y les señalen la posibilidad de caminos diferentes a los trazados por los anteriores gobiernos.

Si nosotros cometemos errores, precisamos del otro, de la mirada del otro para que nos diga: "eso es un equí-

mocrático, precisa das organizações sociais e políticas, para mostrar seus equívocos e indicar a possibilidade de rotas diferentes daquelas que os governos anteriores seguiram.'

Se a gente comete erros, é preciso o outro, o olhar do outro para nos dizer: isso aí é um equívoco. Então, a organização da sociedade, em diferentes associações, sindicatos, movimentos etc, é fundamental. Vão existir problemas, desvios, desacordos, mas o importante é estar disposto a 'fazer com'. Como presidente da ANPED, hoje, é nisto que estou disposta a me empenhar, mantendo a sociedade organizada em torno da possibilidade de ir aproximando as posições diferentes. À medida que a gente passa por processos difíceis, mas ajudado pelo olhar do outro, entendo que podemos acertar mais. Por fim, como pessoa/praticante do cotidiano, vivendo nesse mundo em crise, quero compreender melhor as coisas, o que só farei contando, sempre e também, com esse olhar, buscando compreender, de modo a cada dia diferente, as coisas e a diversidade cultural.

Se a gente comete erros, é preciso o outro, o olhar do outro para nos dizer: isso aí é um equívoco. Então, a organização da sociedade, em diferentes associações, sindicatos, movimentos etc, é fundamental.

Para mim esse ano, está sendo incorporar, nos trabalhos que desenvolvo, a questão dos afro-descendentes. Uma vez que eu vou começar a trabalhar com essa preocupação, busco ler uma quantidade enorme de livros para crianças ou de pesquisas já realizadas por outras pessoas. Existe uma dessas histórias de que gostei particularmente. Trata-se de uma que foi escrita por afro-descendentes na Inglaterra. É uma história que fala da criação do mundo por Deus. Deus é negro e tem uma família e amigos. Entre esses, uma pessoa que não aceita a maneira como ele está criando o mundo, porque tudo está muito certinho, tudo muito no lugar. Ela, pois é uma mulher, pensa que o mundo precisa de movimento, de cor. Essa amiga de Deus se chama Flora e sugere que sejam criadas as borboletas e as flores no mundo. Enfim, é uma história muito interessante, porque coloca a discussão de como é que uma beleza dessas, que é o mundo, precisava ter uma mão feminina, mesmo que seja numa história inventada, que não pode ser a herança que a gente teve do Deus ocidental que é um Deus masculino. Um Deus para criar tanta beleza não pode ser só masculino, precisa, necessariamente, ter sua metade mulher.

Há histórias muito lindas, que são criadas exatamente por pessoas que querem discutir a beleza dessa cultura, a contribuição para o mundo dessa cultura. Este ano, quero melhor compreender tudo isto. Acho, portanto, que as saídas para a crise passam por atitudes gerais, que a gente precisa exigir para os nossos governos e também por atitudes que nós próprias vamos tomando para perceber tudo isso e conseguir enxergar o outro, ver o outro como "legítimo outro", como nos indica Humberto Maturana. Hoje, há um grupo grande de professores, negros e não negros, que tem a compreensão dessa situação. Estou tratando do negro para a situação brasileira, mas existem outros fatos, como a questão dos árabes, dos pobres em geral, a questão do saber ou não saber, se você é ou não alfabetizado. Tudo isso exige muitas pessoas trabalhando e já temos um bom número, dentro e fora da escola. Então é preciso, também, ouvir o que essas pessoas têm para dizer e o que vão descobrindo. ●

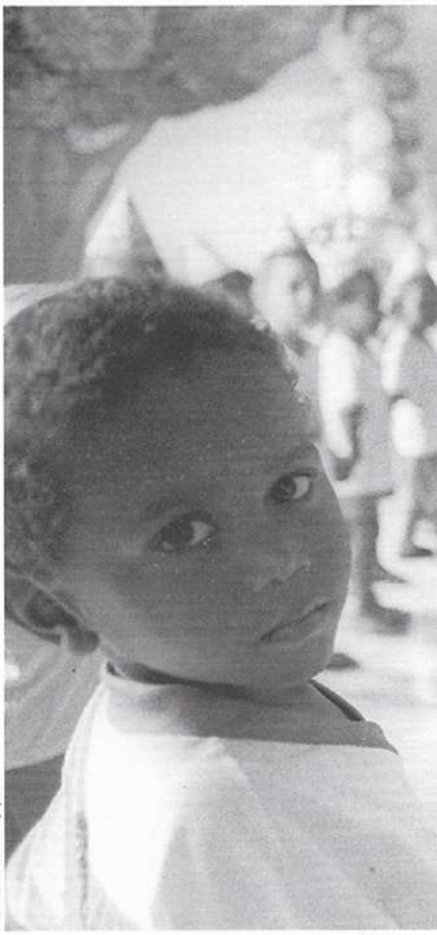
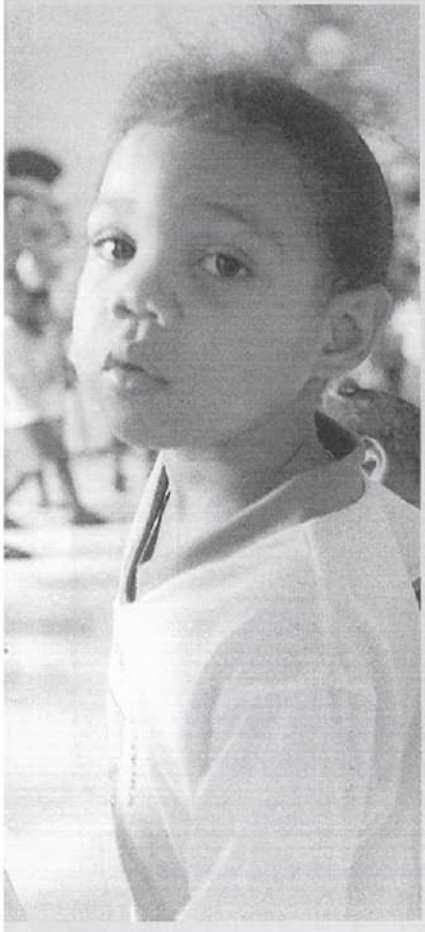


Foto João Ripper

voco". Entonces, la organización de la sociedad, en diferentes asociaciones, sindicatos, movimientos, etc, es fundamental. Existirán problemas, desvíos, desacuerdos, pero lo importante es estar dispuesto a "hacer con". Como presidente de la ANPED, hoy, estoy empeñada en esto, en mantener la sociedad organizada en torno a la posibilidad de un acercamiento entre las diferentes posturas. A medida que la gente pasa por procesos difíciles, pero en los que es ayudado gracias a la mirada del otro, yo entiendo que podemos hacer más aciertos. Finalmente, como persona/practicante del cotidiano que vive en ese mundo en crisis, quiero comprender mejor las cosas. Y esto sólo lo podré hacer, si no pierdo de vista ese otro mirar que busca, cada día de una forma diferente, las cosas y la diversidad cultural.

Este año voy a incorporar en los trabajos que estoy desarrollando, el tema de los afro-descendientes. Como voy a empezar a trabajar con ese preocupante tema, estoy leyendo una cantidad enorme de libros para niños y de investigaciones ya realizadas por otras personas. Existe una historia que me gusta particularmente. Es una historia que fue escrita por afro-descendientes en Inglaterra. Es una historia que habla de cómo Dios creó el mundo. Dios es negro y tiene una familia y amigos. Entre ellos, una persona que no acepta la forma como él está creando el mundo, porque todo es muy perfecto, todo está en su lugar. Esa persona es una mujer que piensa que el mundo precisa de movimiento, de color. Esa amiga de Dios se llama Flora y sugiere que sean creadas las mariposas y las flores en el mundo. En fin, es una historia muy interesante porque pone en discusión cómo una cosa tan bella como el mundo, necesita de una mano femenina. Es interesante, a pesar de tratarse de una historia inventada y que no se corresponde con la herencia que recibimos del Dios occidental que es un Dios masculino. Para que un Dios cree tanta belleza no puede ser solamente masculino. Necesariamente, debe tener su mitad femenina.

Si nosotros cometemos errores, precisamos del otro, de la mirada del otro para que nos diga: "eso es un equívoco". Entonces, la organización de la sociedad, en diferentes asociaciones, sindicatos, movimientos, etc, es fundamental.



Hay historias muy lindas creadas por personas que quieren discutir la belleza de esta cultura, su contribución para el mundo de esta cultura. Este año quiero comprender mejor todo esto. Por lo tanto, creo que las salidas para la crisis pasan por actitudes generales que deben exigírseles a los gobiernos y también por actitudes que nosotros mismos debemos tomar para darnos cuenta de la situación real y conseguir ver al otro. Verlo como un "legítimo otro", según nos señala Humberto Maturana. Estoy segura de que nosotros tenemos mucho que ver con la manera como las cosas están siendo llevadas. Voy a usar la palabra que uso siempre, tenemos mucho que ver con la manera como las cosas están siendo oídas. Hoy, existe un grupo grande de profesores: los negros y los no negros que comprenden esta situación. Estoy estudiando el negro en relación a la situación de Brasil, pero existen otros temas, como la cuestión de los árabes, de los pobres en general, la cuestión del saber o no saber, si se es alfabetizado o no. Todo esto exige la presencia de muchas personas trabajando y ya tenemos un buen número, dentro y fuera de la escuela. Es necesario, entonces, también, oír lo que las personas tienen para decir y lo que van descubriendo. ●

Educar en tiempos difíciles:

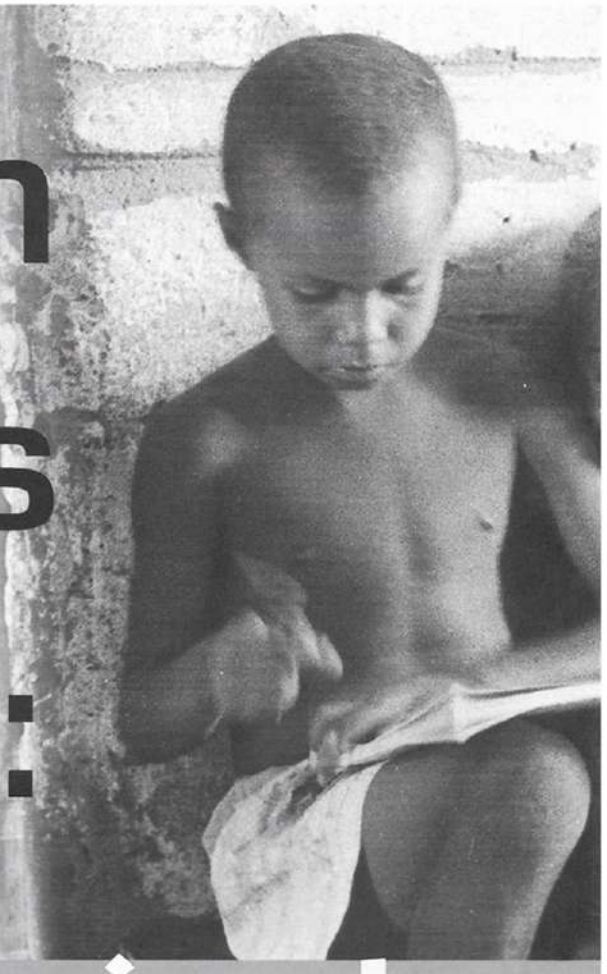
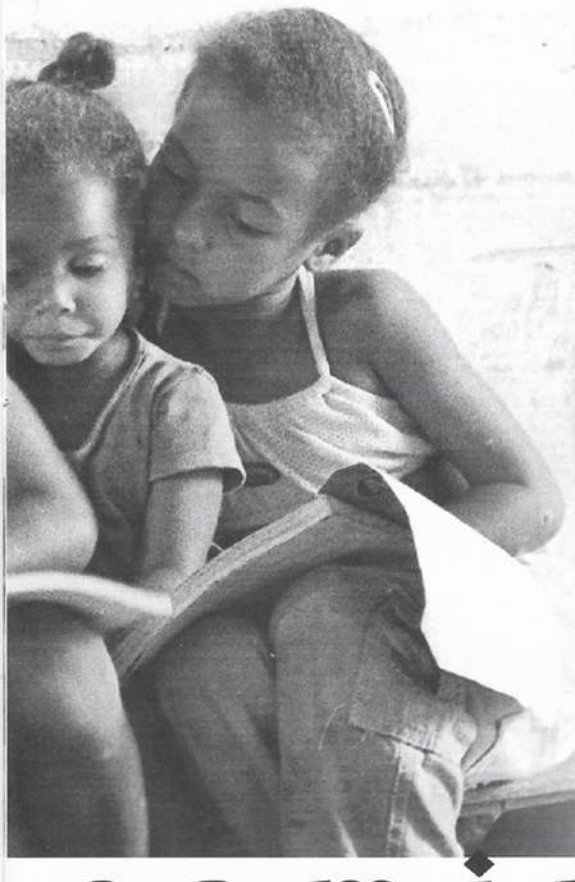


Foto João Ripper

construindo construyendo

A educação na América Latina demanda atenção e uma ação efetiva. A Instituição Teresiana é uma organização internacional de profissionais católicos que tem como missão a promoção humana e a transformação social. Ela elaborou uma proposta sócio-educativa para ser desenvolvida no período de 2003 a 2006 em que se articula a ação de 14 Centros Educativos e 16 Projetos Sociais de diferentes países latino-americanos.



una propuesta socioeducativa para América Latina

Dignora García Romeno
República Dominicana

caminhos
caminos

Nuestro continente en los momentos actuales, constituye un conjunto de sociedades convulsionadas en sus estructuras y en lo humano. Convulsión gestada y profundizada por las lógicas neoliberales y de la globalización. Estas lógicas, responden a políticas y planes que generan exclusión social, político-económica y educativa, la homogeneización y el aumento de la desigualdad. Es un contexto afectado de forma significativa por la inequidad y el desconocimiento de los derechos básicos de los seres humanos y de la naturaleza.

En este marco, la educación en América Latina demanda atención y una acción efectiva. Es preciso que nuestro continente construya y asuma su propia agenda educativa. Agenda que da prioridad a las necesidades y a los retos propios, y descarta de forma consciente y libre propuestas e intereses externos que instrumentalizan la educación.

Es necesario una actuación responsable del Estado y una articulación de fuerzas sociales para frenar las políticas y los planes que impiden la participación y la igualdad de oportunidades de los sujetos de la educación. De igual manera, erradicar políticas y planes que privatizan progresivamente la educación pública, acentúan la depresión emocional, académica, económica y social de las y los docentes al obviar su calidad de vida y las condiciones en que desarrollan sus intervenciones educativas.

Sí, urge la superación de acciones que en nombre de los avances de la sociedad del conocimiento y de las nuevas tecnologías, amplían y profundizan las desigualdades, implementan sistemas de gestión centralizados que facilitan autoritarismos desgastantes y fortalecen la corrupción administrativa, política y educativa.

Asimismo, es imprescindible la puesta en vigencia de propuestas que generen un movimiento social y educativo regional, que demande de los Estados un compromiso coherente con las necesidades de la población. Este movimiento puede promover los cambios imprescindibles para que el Estado asuma la inversión en educación como una prioridad en los presupuestos de cada nación.

EMERGE UNA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA

La experiencia educativa de la Institución Teresiana[1] en América Latina data de muchos años. Son múltiples las evidencias que dan cuenta de la fecundidad del trabajo realizado y de su incidencia en los diversos contextos geográficos en que desarrolla su labor educativa. A pesar de esto, la I.T. ha sentido la necesidad de redimensionar su trabajo educativo. Por ello decidió priorizar una actuación educativa más articulada y expresiva de una fuerte cohesión político-pedagógica entre centros educativos y proyectos sociales, a la vez que conservan su especificidad, elevan sus potencialidades y transforman el impacto.

Los pasos orientados a la elaboración de la Propuesta Socioeducativa se inician en 1998 y finalizan en el 2002. Este itinerario se caracteriza por el deseo generalizado de buscar y poner en ejecución, dispositivos que permitan la recuperación creativa de enfoques, contextos y prácticas educativos. Hay una preocupación común, mirar y responder de forma audaz y colectiva a los desafíos del presente y del futuro. Mirada y respuesta que pretenden adelantar e interpretar los cambios que diseñan otra educación y que perfilan otra sociedad.

En este marco, 14 centros educativos y 16 proyectos sociales se organizan en equipo con la coordinación del Centro Poveda de República Dominicana y la asesoría de Vera María Candau, pedagoga brasileña. El conjunto de instituciones realiza, de modo sistemático, la revisión de sus concepciones, contextos, prácticas, procesos y resultados. Esto implica una constante interpelación personal e institucional, a la luz de los valores evangélicos, de las tendencias educativas actuales, de las necesidades de los sujetos y de los contextos en que estos están insertos.

La estructura de la Propuesta Socioeducativa es equilibrada y portadora de referentes pedagógicos, políticos y éticos importantes para los educadores comprometidos con la transformación humana y social.

Este modo de organizarse para repensar la incidencia educativa de la I.T. en América Latina, expresa una nueva cultura en la que el intercambio de conocimientos y prácticas, la solidaridad educativa, la visión estratégica y transformadora, constituyen un eje que activa la imaginación y la búsqueda de cambios significativos en la calidad de vida y de educación de los actores y sectores en los que incide la Propuesta Socioeducativa.

UNA VOZ PLURAL

La estructura de la Propuesta Socioeducativa es equilibrada y portadora de referentes pedagógicos, políticos y éticos importantes para los educadores comprometidos con la transformación humana y social.

En el pórtico destaca la necesidad de reconocer y asumir nuestra propia voz como voz compartida, inclusiva, plural que permite una expresión libre, participativa y responsable en el momento requerido.

La Propuesta Socioeducativa emerge como expresión de esa voz que está decidida a recuperar derechos obviados, libertades suprimidas y a reconstruir la dignidad vulnerada. Una voz múltiple que encuentra razón de ser en el empeño de todas y todos para pensar y aplicar una educación de calidad para todas y todos.

Con la fuerza de esta voz, la Propuesta Socioeducativa describe en una apretada síntesis el proceso que los centros educativos y los proyectos sociales experimentan en el proceso de elaboración.

Es un proceso intenso y gratificante, que pone en la mesa de discusión, ideas, prácticas, sueños, conflictos, dificultades y alternativas posibles para reinventar juntos los análisis institucionales. Estos análisis ofrecen con nitidez, el estado de situación de cada centro y proyecto social participante.

REFERENTES FUNDAMENTALES

En este marco, la primera parte de la Propuesta Socioeducativa pone de relieve los rasgos más relevantes del contexto y de las perspectivas de América Latina. Nos recuerda que la globalización y lógica neoliberal condicionan nuestro modo de vivir, de actuar y de relacionarnos. Por esto, es necesaria una postura firme y valiente que rompa con esas lógicas excluyentes.

Asimismo, este segmento nos permite profundizar en las corrientes pedagógicas transformadoras de

mayor incidencia en estos tiempos que nos urgen a la revisión crítica de la concepción de sociedad, ser humano y educación que asumimos en la cotidianidad. Sobre todo, estas corrientes pedagógicas nos comprometen con la transformación del tejido social y de la educación que pensamos y hacemos.

La primera parte finaliza aportándonos referentes para la acción. Estos referentes alcanzan concreción en los desafíos que la sociedad y la pedagogía de Pedro Poveda nos plantean. Son desafíos que alteran lo estático, transforman lo rutinario, cuestionan la armonía que instrumentaliza. Exigen definición personal y colectiva para que podamos asumir "otra lógica social y educativa", para "ser creadores y productores culturales", para "favorecer procesos de transformación social", hacernos "sujetos de la propia vida y actores sociales", para impulsar la "formación de identidades con un centro unificador", articular "igualdad y diferencia", "paz-diálogo-justicia", "solidaridad-DDHH-libertad".



Foto arquivo Colégio Teresiano

Son desafíos programáticos que desarrollan en los centros educativos y proyectos sociales, nuevas capacidades y nuevos sentidos, respecto a la innovación y al cambio educativo y social.

LAS LÍNEAS ESTRATÉGICAS PROPUESTAS

En la segunda parte se nos induce a organizar y desarrollar la acción de modo que permita visualizar, adelantar y gestionar el cambio socioeducativo. Y que posibilite un manejo de los tiempos difíciles, con inteligencia y sabiduría. Nos aporta líneas estratégicas para redimensionar el contexto general y la cotidianidad educativa y convertirlos en realidades interpelantes y creadoras de sujetos, contextos, procesos y resultados orientados a la transformación de la sociedad y de la educación.

Estas líneas estratégicas adoptan un estilo original y sugerente expresado en tríadas específicas e interdependientes. Las tríadas sitúan los énfasis comunes entre centros educativos y proyectos sociales. Al mismo tiempo nos presentan los subrayados específicos de centros y proyectos sociales respectivamente.

Los énfasis comunes ponen el acento en aquello que permite la cohesión entre centros educativos y proyectos sociales. Aquello que fomenta el trabajo en redes y de forma especial, la formación de comunidades socioeducativas dispuestas a reaprender juntas, abiertas al trabajo en equipo y a la búsqueda compartida de caminos que posibiliten una presencia significativa en cualquier escenario.

Cada tríada da cuenta de una lógica para actuar y de un horizonte a alcanzar. Asimismo, muestra un peso específico que a su vez convoca a una permanente acción-reflexión-acción desde claves evangélicas situadas.

Este artículo no puede agotarlas ni puede pretender presentarlas con toda la energía y riqueza político-pedagógica y cristiana que brota de ellas. Podemos sencillamente enunciarlas y dejarnos arrastrar por su poder transformador, humano y reflexivo.

Las tríadas nos gritan con fuerza equilibrante la necesidad de una permanente articulación entre "evangelización-compromiso social-proyecto educativo", y atención sostenida a la "dimensión global-regional-local".

Del mismo modo nos mueven a convertir en hechos la comunión entre "memoria-identidad-proyecto", "diálogo intercultural-interreligioso-pluridimensional".

Estas tríadas intervienen en el mundo educativo y nos convocan a una práctica socioeducativa alternativa al asumir como ejes vertebradores una "pedagogía situada-participativa-interdisciplinar", el desarrollo de "educadores lúcidos-comprometidos-agentes culturales", "procesos educativos-nuevas tecnologías-redes de solidaridad".

La savia revitalizadora de las tríadas nos impele a la negociación permanente, por ello nos presentan la urgencia de avanzar en la "construcción de saberes - prácticas sociales - articulación con otros". Así podremos ser capaces de aprender desde la "resistencia - celebración - esperanza".

Las tríadas se retroalimentan y permiten que los centros educativos

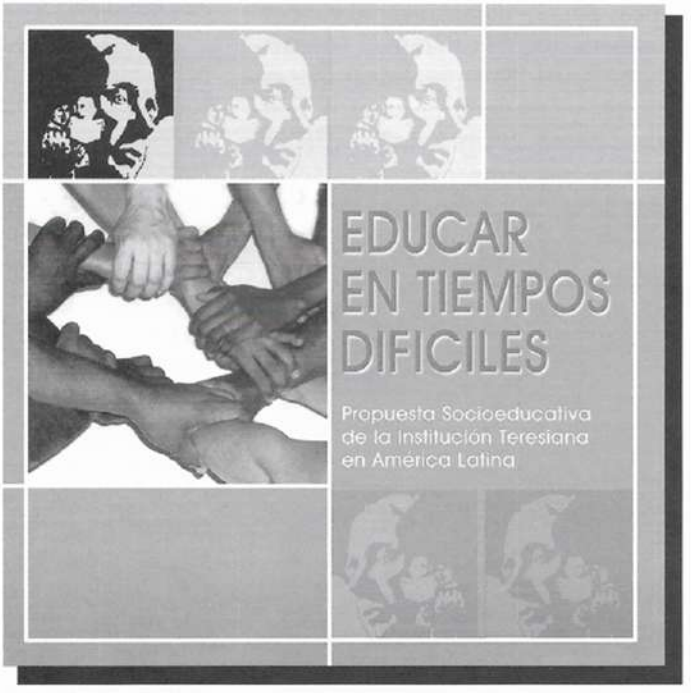
y proyectos se mantengan en estado de alerta para poder transformar la incertidumbre y la dificultad en principio de vida y aprendizaje.

Los subrayados específicos de los centros educativos motivan a un trabajo corresponsable y creativo que fortalezca el compromiso con el cambio socioeducativo, desde una experiencia cristiana fuerte y productiva en la sociedad. Todas sus acciones deberán estar encaminadas a la constitución de sujetos y de contextos sociales y educativos innovadores y comprometidos con la equidad.

Los subrayados ponen atención a la tarea que tienen los centros educativos de promover una práctica educativa que tenga como fundamento una concepción pedagógica transformadora en la que las teorías curriculares aplicadas se articulan con los procesos y acontecimientos de la vida cotidiana. Así cobra fuerza "el diálogo crítico con las reformas educativas", "la revisión curricular", "los proyectos de integración curricular", "la educación para los derechos humanos y para la paz", "la perspectiva de género" y el uso crítico y educativo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Los impulsa a constituirse y actuar como comunidades de aprendizaje en los que la formación en y desde la práctica, posibilita el fortalecimiento de los equipos de trabajo y un diálogo situado con los avances de las ciencias y del conocimiento.

Esto los capacita, también, para romper las fronteras geográficas, de las lenguas, de la escuela y del conocimiento. Les permite crear redes de apoyo y solidaridad al interior de sí mismos y en su relación con otras organizaciones y proyectos para mantener una presencia educativa y social significativa.



Los subrayados específicos de los proyectos sociales también impulsan a una presencia y acción de mayor calidad en los diferentes escenarios en que intervienen.

Plantean la necesidad de una mayor creatividad y visión para aportar a la construcción de una educación y una sociedad que den cuenta de nuevos sentidos y prácticas socioeducativos. Esto implica una acción social dinamizada por el evangelio, la formación de "agentes sociales multiplicadores" y la apertura necesaria para la "construcción de un pensamiento alternativo".

Para la concreción y desarrollo de este pensamiento en la práctica educativa, se requieren lógicas reflexivas, democráticas y participativas.

Esta nueva manera de pensar y actuar tiene como constante la articulación entre fe-culturas-justicia.

Para la concreción y desarrollo de este pensamiento en la práctica educativa, se requieren lógicas reflexivas, democráticas y participativas. Por eso la importancia de promover "los grupos de estudio y discusión", el impulso de "procesos de investigación – acción" y "la capacitación permanente" en diálogo con la realidad.

Asimismo, marcan desafíos concretos en el ámbito de la gestión institucional. Los proyectos sociales están convocados a "fortalecer la sustentabilidad económica" y establecer mecanismos que "garanticen la negociación y propuestas y planes que favorezcan la autogestión".

Los subrayados, tanto en los centros educativos como en los proyectos sociales, contribuyen a elevar la calidad de los procesos y los resultados de sus intervenciones. Fortalecen el compromiso con la construcción de una sociedad nueva porque participa de la novedad de un

EDUCAR EM TEMPOS DIFÍCEIS
Decálogo do/a Educador/a

Educar em tempos difíceis é um grande desafio para os educadores e educadoras que, em diferentes países da América Latina, tendo como referência fundamental a proposta de Pedro Poveda, renovamos cada dia, tanto nas escolas como nos projetos sociais, o compromisso por uma educação a serviço da humanização e da transformação social. Nesta perspectiva estamos chamados/as a construir práticas que assumam algumas características fundamentais:

1. Educar em tempos difíceis supõe ter "a mente e o coração no tempo presente". Deixar-se interpelar pelos acontecimentos que configuram tanto a sociedade em que vivemos, como a globalidade do planeta. Nossas práticas educativas devem estar articuladas dinamicamente com as realidades que queremos transformar.

2. Educar em tempos difíceis exige, no contexto de uma globalização excludente em que vivemos, trabalhar por construir um mundo mais justo, humano e democrático e viver com paixão a frase "estima a justiça tanto como a vida", traduzindo-a cada dia na nossa ação educativa e no exercício da cidadania nos diferentes espaços sociais e culturais.

3. Educar em tempos difíceis em sociedades marcadas por fortes manifestações de agressividade e violência nas diversas relações sociais, políticas, culturais e interpessoais, é um convite a renovarmos diariamente a convicção de que "a mansidão, afabilidade e a doçura são as que conquistam o mundo".

4. Educar em tempos difíceis nos desafia a articular teoria e prática, pensamento e ação, a procurar continuamente uma coerência de vida, conscientes de que "as obras, sim, são as que dão testemunho de nós e dizem com eloquência incomparável o que somos".

5. Educar em tempos difíceis interpela a todo educador, a toda educadora, a "preocupar-se de que cada pessoa dê de si tudo o que pode dar", confiando no potencial de crescimento de cada um/a e favorecendo o empoderamento de cada pessoa, especialmente daqueles/as pertencentes a grupos sociais excluídos, social e culturalmente, ou objeto de discriminação de qualquer tipo.

6. Educar em tempos difíceis só é possível se formos profissionais competentes e atualizados que acreditamos que "o estudo não é para nós somente algo bom, útil e proveitoso, mas algo necessário, imprescindível... É preciso apaixonar-se pelo estudo... empenharmo-nos em incorporá-lo às nossas vidas, fazendo com que seja uma verdadeira necessidade".

7. Educar em tempos difíceis não é um compromisso individual, vivido em solitário: "todos estão chamados a colaborar. Não há um que seja protagonista e os outros figurantes, mas cada um tem o seu lugar, o seu dever a sua responsabilidade".

8. Educar em tempos difíceis não é possível se não somos capazes de transformar, inovar, reinventar e criar novas práticas educativas: "o trabalho coletivo e a troca de impressões e iniciativas fazem surgir estímulos e desenvolverem-se energias que existem, mas não se atualizam, permanecendo, no máximo, em estado latente".

9. Educar em tempos difíceis é uma aposta pela humanização, por favorecer processos pessoais e sociais em que a vida humana, de cada um, de cada uma, se realize em plenitude: "Quero sim vidas humanas, ambientes onde o humanismo... impere; mas como entendo que estas vidas não poderão ser como as desejamos se não forem vidas de Deus, pretendo começar por favorecer a experiência da plenitude de Deus, para os que deverão viver uma vida verdadeiramente humana"..

10. Educar em tempos difíceis supõe capacidade de sonhar, de projetar, de esperançar... "Temos muita fé, muita esperança e não deixamos de sonhar e até realizamos alguns sonhos".

Vera Maria Candau
Rio de Janeiro, 11 de janeiro de 2003

Dios encarnado y vivo en América Latina, a pesar de los tiempos difíciles que le toca afrontar.

Esta PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA, EDUCAR EN TIEMPOS DIFÍCILES, participa de la fuerza de la Encarnación. Fuerza que nos invita a una adhesión comprometida a la persona y al proyecto de Jesús para una transformación radical de las actitudes y condiciones de vida de los seres humanos y de la sociedad. Un Proyecto que libera y de forma intencionada opta por los excluidos de esta tierra. En síntesis, fuerza que hace posible una nueva humanidad en la que la vida, la paz y la justicia se convierten en realidad y constituyen derechos para todas y todos. ●

1 La Institución Teresiana es una organización internacional de profesionales católicos que tiene como misión la promoción humana y la transformación social desde claves evangélicas. Su tarea educativa y cultural, se orienta a la superación de la pobreza y la exclusión, al hacer dialogar de forma permanente, la fe, la justicia y los aportes de las ciencias. Su Fundador, el sacerdote, pedagogo y humanista español Pedro Poveda Castroverde, desde sus orígenes, le imprime a la Institución un espíritu y modos de intervención, comprometidos con el cambio personal y socioeducativo.

Una educación de calidad: algunas reflexiones

Luis Garibaldi
Uruguay

Junto com a expansão quantitativa da educação, a sociedade tem produzido nas últimas décadas mudanças revolucionárias na produção dos conhecimentos e na comunicação dos mesmos. Entretanto, a distribuição do conhecimento entre a população é cada vez mais desigual. A definição de qualidade da educação merece uma reflexão, considerando-se quem são os que ensinam, o que é ensinado, a quem e como. O desafio é fazer com que os alunos incorporem outros códigos que lhes permitam integrar-se ao mundo do conhecimento e da informação.

En los últimos veinte años, la matrícula educativa se ha expandido en todos los niveles. Educación inicial, Media y Universidad han visto crecer su matrícula de manera sostenida. Promedialmente, los niños ingresan antes al sistema educativo y continúan por más tiempo. En la actualidad, más personas estudian más cosas. Sin embargo, la distribución del conocimiento entre la población es cada vez más desigual.

Sucede que conjuntamente con la expansión cuantitativa de la educación, la sociedad ha producido en las últimas décadas cambios revolucionarios en la producción de conocimientos y en la comunicación de los mismos. La incorporación de la informática en el siglo veinte ha modificado la sociedad humana de manera similar a lo que significó en su momento la invención de la imprenta.

Quizá la mayor injusticia de la "globalización" sea la distribución



Foto Maria do Rosário A. Esteves

de los conocimientos y avances tecnológicos. Seguramente los pobres de nuestros países poseen más bienes que los pobres de hace cien o hasta cincuenta años. Pero lo que no poseen es también mucho más de lo que dejaban de poseer en otros tiempos. Y esa diferencia está centrada en el acceso a la utilización de los nuevos conocimientos.

Este estado de cosas muy sumariamente presentado, desafía a los sistemas educativos y especialmente a quienes creemos que la educación puede y debe colaborar en la reducción de las injusticias sociales, aunque sepamos que por sí sola no lo va a lograr.

Si la cobertura educativa en los niveles básicos en Uruguay ha avanzado (y seguramente también en el resto de América), lejos está de ganarse la batalla por una cobertura y una retención total de quienes ingresan. En nuestro país todavía hay mucho por hacer sobre todo en Educación inicial y en Enseñanza Secundaria, sin olvidar las deserciones explícitas y encubiertas que padece la escuela primaria.

Sin embargo, a esta batalla por la masificación de la educación debe añadírsele la exigencia y la lucha por su calidad. Porque la masificación trae aparejados descensos en la calidad y porque las características de la educación que se requieren en esta época son diferentes a las que imperaron en la segunda mitad del siglo veinte. Por eso, en la actualidad, la atención a la calidad es un factor esencial.

En tiempos de crisis como los que viven nuestros países, en muchas ocasiones la falta de calidad va unida a la carencia de recursos. Presupuestos insuficientes traen como consecuencia docentes mal pagos obligados al multiempleo, clases superpobladas, carencia de locales, ausencia de materiales adecuados y suficientes, falta de profesionales que apoyen el aprendizaje de alumnas y alumnos, etc. En contrapartida, la calidad educativa no es consecuencia directa de buenos presupuestos. En estos países tenemos sobrada experiencia sino de buenos presupuestos, sí de malos gastos. Es decir que no alcanza con tener más dinero para tener una mejor calidad de enseñanza.

Por otra parte, la propia definición de calidad educativa merecería una reflexión. ¿Qué significa hoy día una educación de calidad? El propio término puede remitirnos a una terminología productiva y económica ajena al ámbito educativo. Sin embargo asumamos que cuando hablamos de calidad nos estamos refiriendo a los aprendizajes de las alumnas y los alumnos. A nuestro entender, a la hora de pensar en la calidad educativa debe considerarse quiénes son los que enseñan; qué se enseña; a quiénes y cómo se enseña.

LA FORMACIÓN DOCENTE

Los esfuerzos por atender la formación docente son extremadamente importantes y superan en mucho los de la formación inicial de los docentes. En tiempos en que los conocimientos cambian aceleradamente es necesario contar con docentes en permanente actualización. Sin embargo, en nuestro país la actualización docente en los últimos años ha sido deficitaria. Sin centro de perfeccionamientos y postgrados, la actualización estuvo centrada en cursos focalizados y aislados que no formaron parte de un programa de formación permanente y no estuvieron al alcance de la mayoría de las maestras y los maestros.

La propia formación inicial del magisterio ha seguido fluctuaciones y modificaciones sin el suficiente rigor. La urgencia por resolver planes y programas nuevos ha estado motivada más por los plazos políticos y por las negociaciones con organismos internacionales, que por la necesidad de resolver transformaciones en la formación docente.

De estas experiencias de reformas curriculares en Formación Docente (con claros y oscuros siempre discutibles) se debe sacar la conclusión que las modificaciones deben ser elaboradas con el tiempo suficiente para que sean discutidas por sus actores (docentes, estudiantes, docentes adscriptores), con tiempo para recibir asesoramiento de la Universidad de la República (donde está concentrada la mayor parte de la investigación de nuestro país) y de otras instituciones idóneas; y con tiempo para articular estos cambios con la práctica.

La formación docente es un centro neurálgico para lograr el mejoramiento de la calidad educativa. En tiempos en que las exigencias académicas aumentan en todos los niveles es necesario formar a los docentes como profesionales universitarios, capaces no sólo de recibir conocimientos, sino de producirlos, es decir de investigar. Los centros de formación docente son ámbitos idóneos para la promoción y difusión de la investigación educativa. De esta forma se estarían obteniendo conocimientos acerca de la realidad educativa y al mismo tiempo los futuros docentes se estarían formando en un ambiente de reflexión crítica y de generación de conocimientos.

LOS CONTENIDOS CURRICULARES

La acumulación de conocimientos y la velocidad en que se transmiten y comunican son fenómenos clave de esta época. La información se ha transformado en un fenómeno de máxima importancia. Sin embargo el acceso a estos conocimientos y a los medios tecnológicos que los difunden ha aumentado la brecha sociocultural existente en nuestras sociedades.

Hoy día la escuela no es la única institución de transmisión de conocimientos. Confluyen a este objetivo otros medios que caracterizan el mundo del siglo veintiuno, como los medios masivos de comunicación e Internet. Estos cambios han producido o mejor dicho están produciendo cambios intelectuales relevantes en las nuevas generaciones.

La acumulación de conocimientos y la velocidad en que se transmiten y comunican son fenómenos clave de esta época.

La lectura y la escritura se han modificado con la incorporación de la imagen y los textos electrónicos. El procesamiento de textos (ya sea para su lectura como para su escritura) a través de la computadora modifica radicalmente el concepto de linealidad lingüística propio de los libros. Las nociones de tiempo y espacio también han variado con el



Foto Maria do Rosário A. Esteves

uso de la TV, el correo electrónico e Internet. Ni que hablar de las transformaciones vividas en las ciencias naturales y en la propia definición de ciencia.

Esto quiere decir que la sociedad, los conocimientos acumulados y los sujetos de la educación han cambiado. Lo han hecho mucho más que nuestros programas. En Uruguay el programa de educación primaria fue elaborado a la salida de la dictadura, para sustituir el vigente en esos años, actualizando un programa del año 1957. Por otra parte el currículo real está bastante apartado de ese programa.

La renovación del programa, a nuestro juicio, es una necesidad imperiosa. No sólo para actualizar conocimientos perimidos, sino para debatir y acordar acerca de qué es lo que se debe enseñar y aprender. ¿Qué conocimientos deben transmitirse en la escuela para que la circulación de la información y el conocimiento sea más democrático? ¿Qué papel cumplen en esos conocimientos los procedimientos estratégicos para el aprendizaje?

Estas dimensiones –contenidos conceptuales y procedimentales-, ¿se oponen o se complementan?, ¿en qué medida? No se debe pensar únicamente en el currículo como programa, sino en la articulación del programa general de carácter nacional, con los currículos de centro y de aula. Estamos pensando en un currículo con intereses críticos y reflexivos para mejorar las prácticas educativas. Un curriculum como proceso donde los colectivos docentes participan en su diseño y elaboración en forma permanente. Nos adscribimos en este sentido a las corrientes crítico-reflexivas del pensamiento pedagógico (Carr, W. y Kemmis, S., 1988).

Creo necesario también tener en cuenta Los siete saberes necesarios par la educación del futuro (Edgar Morin, UNESCO, 1999) en donde se señalan aspectos generales pero claves para comprender la educación en el mundo actual, como ser la limitación del conocimiento, la integración de los conocimientos, la condición humana, la identidad terrenal, las incertidumbres, la comprensión mutua y la ética del género humano.



Foto Maria do Rosário A. Esteves

UNA ESCUELA PARA LA MAYORÍA

Hemos dicho que la escuela hoy día compite con otros medios de difusión y transmisión de conocimientos que cumplen funciones complementarias a ella. Sin embargo, el papel que cumple la escuela es muy diferente para los niños y niñas de los diferentes sectores sociales. Mientras en sectores socioculturales altos la escuela ofrece en estos momentos esa función complementaria, en los sectores de mayor segregación cultural la escuela sigue cumpliendo un papel fundamental.

La escuela tiene que cumplir su misión más importante junto a aquellos que no acceden a la computación, a Internet, a los avances tecnológicos y que incluso no han accedido aún a dominar la lengua escrita. Se puede decir que en la actual Sociedad de la Información (Castells, 1995), la mayoría de la población de nuestros países de América del Sur no usufructúa de la mayor parte de los avances tecnológicos y de los conocimientos acumulados por la humanidad. Y esos son los sectores que más necesitan una escuela de calidad.

El desafío para la escuela es lograr que estas niñas y estos niños –sin perder sus referencias contextuales y culturales tan válidas como las hegemónicas– incorporen otros códigos (Berstein, 1970) que le permitan acceder al mundo del conocimiento y de la información. El desafío es enorme: por un lado hacer que niñas y niños ingresen a la cultura de la información; por otro que se sientan integrados a su medio y a su comunidad, que revaloricen su cultura y sus conocimientos, incluso que los puedan difundir y comunicar. Porque no se trata de abrirles una ventana, sino de construir un camino donde las comunidades puedan utilizar los avances tecnológicos para desarrollar sus valores e identidad cultural.

El camino por una escuela de calidad con un sentido crítico-reflexivo es una tarea colectiva y permanente, es una lucha que tiene de reivindicación y de programa, de identidad profesional y de compromiso social. Es una lucha que no tiene fin y por la que los educadores luchamos toda nuestra vida. •

ESCOLASRIO

Nina Maria Cunha
Rio de Janeiro - Brasil

Força de crescimento, força de mudança



Foto Thiago Ripper

A partir de la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, a fines de 1996, el universo educacional en Brasil se vio invadido por una serie de discusiones. Las escuelas deberían asumir de forma independiente la organización escolar, la planificación curricular, la selección de contenidos programáticos y la actualización de su cuerpo docente. En Río de Janeiro, un grupo de gerentes educacionales comenzó a reunirse con cierta regularidad para estudiar, intercambiar experiencias y elaborar sus propios proyectos pedagógicos. Fue el primer paso para la formación de la entidad jurídica ESCOLASRIO, que sigue una línea pedagógica humanista y contracultural.



A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no final de 1996, o universo educacional foi tomado por uma série de discussões. A Aplicação da Lei no cotidiano das Escolas levantou muitas dúvidas que precisavam ser esclarecidas com agilidade e segurança.

Os documentos diretores para a implantação da Lei insistiram sempre nos princípios de liberdade, flexibilidade, responsabilidade e autonomia, deixando claro que as escolas deveriam assumir de forma independente a organização escolar, o planejamento curricular, a seleção de conteúdos programáticos e a atualização do seu corpo docente.

Os primeiros passos para ganhar essa autonomia tão desejada, mas tão assustadora, exigiam preparação, estudos, análises que embasassem quaisquer tomadas de decisão de tão sérias conseqüências.

A partir de 1998, começa um movimento de insistentes solicitações ao MEC para, através de palestras, cursos, divulgação de parâmetros orientar as Escolas nesse momento de transição. Isso levou a que um grupo de gerentes educacionais, no Rio de Janeiro, se reunissem com certa regularidade para estudar juntos, trocar experiências, e redigirem seus Projetos Pedagógicos.

Esses encontros mostraram um caminho de tal riqueza que não pôde mais ser abandonado. Esses encontros nos confirmaram o que era apontado na letra da Lei como uma educação verdadeiramente comprometida com os valores democráticos de participação, solidariedade, trabalho em equipe, compromisso político, etc... Esses encontros nos estimularam a nos colocar numa rede de comunicação permanente que possibilitasse construirmos um conhecimento global, interdisciplinar e com possibilidades de multiplicação.

Percebemos, então, que estávamos vivendo um momento histórico de mudança de padrões culturais em nosso meio profissional, no sentido de práticas pedagógicas com uma dimensão coletiva.

COMO NASCE A REALIDADE DAS ESCOLASRIO

Num dos "Encontros Instigantes" de que participamos, em nosso movimento de buscar uma formação mais sólida na linha da Reforma do Ensino, encontramos Antônio Nóvoa, pedagogo português da Universidade de Lisboa, que nos ressaltou a importância do associativismo docente na formação dos professores citando Guy Le Boterf, em trabalho de 1994 (De la compétence - Essai sur um attractteur étrange): "a competência do individuo depende da rede ou redes de conhecimentos às quais pertence; a competência das equipes profissionais não se reduz à soma das competências individuais que as compõem". Mobiliza em sua exposição o termo "colégio invisível"; sugere o conceito "de competência coletiva", encarado numa dupla vertente: a competência de uma equipe de trabalho e os sistemas de competências organizados em rede; faz aparecer um ator coletivo, portador de uma memória e de representações comuns, que cria linguagem própria, rotinas partilhadas de ação, espaço de cooperação e dinâmicas de co-formação participada. É uma mudança decisiva para a profissão docente.

Em todas essas iniciativas temos nos posicionado numa linha pedagógica humanista, contra-cultural, no sentido de nos opormos à competitividade desenfreada própria do sistema social neoliberal.

Essas idéias e as experiências vividas e trocadas nos levaram à decisão de institucionalizar o grupo que crescera por força das necessidades comuns, da busca de segurança e da alegria que estávamos tendo em compartilhar nosso trabalho.

É o momento de fundação da entidade jurídica - ESCOLASRIO - para conseguir possibilidades de multiplicação de nossos ganhos por muitas outras escolas e penetração no grupo mais atuante do processo educacional: os professores em sala de aula.

Começamos por promover um curso para Dirigentes Escolares, com o objetivo de nos capacitar para gerenciar mudanças. Foi nosso orientador o professor Ernesto Bologna que nos fez uma magnífica leitura da realidade de nosso tempo histórico, apontando-nos alternativas para enfrentarmos os obstáculos e abrindo-nos possibilidades de construirmos um futuro promissor.

Seguimos organizando uma série de Jornadas, Encontros, Grupos de Trabalhos Interescolares, enquanto formávamos nossa "identidade". Tivemos oportunidade de conversar com alguns educadores e psicanalistas notáveis como Vasco Moretto, Cézar Ibrahim, Joel Birmann, Maria de Lourdes Tura, Rosita Edler, Maria Inês Finni, Gaudêncio Frigotto, Ana Maria Lacombi, entre outros. Já éramos, nesse momento, 45 escolas com possibilidades de atingirmos direta ou indiretamente, por volta de 3000 professores.

CONSTRUÇÃO COLETIVA E AÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA

O estímulo que temos recebido dos colegas que participam de nossas iniciativas nos tem levado a ousar mais do que simplesmente cuidarmos da ampliação de nosso

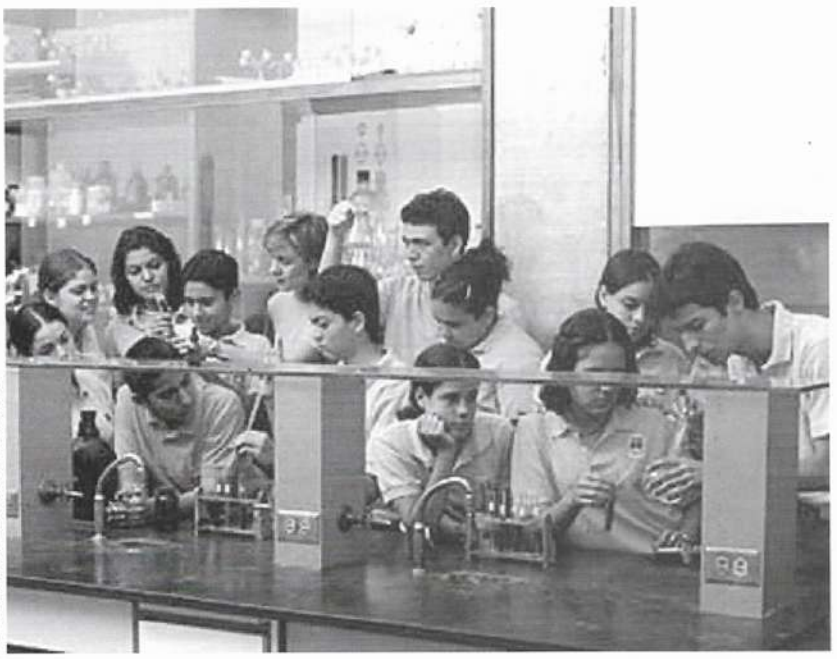


Foto arquivo Colégio Teresiano



Foto João Ripper

embasamento teórico-prático. Desejamos interferir no sistema de modo crítico e transformador.

Com esse objetivo criamos grupos interescolares de discussão dos conteúdos curriculares das diversas disciplinas, elaborando sugestões de reformulação desses conteúdos. Organizamos grupos de estudo visando aprofundar temas tais como Avaliação Qualitativa; Desenvolvimento de Competências e Habilidades; A Metodologia de Projetos; Protagonismo Juvenil; A Exigência dos 200 dias letivos; Formação Continuada de Professores; O Problema do Vestibular. Com esse último grupo de estudo tomamos a iniciativa de promover contatos com os Departamentos das Universidades que gerenciam o Processo de Vestibular, buscando uma aproximação de nossos ideais, buscando sermos ouvidos em nossas propostas e entendermos melhor as intenções e os interesses das Universidades. Pronunciamo-nos em carta-aberta contra os "rankings" de escolas elaborados a partir dos resultados alcançados no vestibular. Abrimos espaços em nossas Jornadas Pedagógicas para apresentação de trabalhos dos professores visando a troca de experiências. Fizemos parceria com a Associação das Escolas Católicas para realizar eventos.

Em todas essas iniciativas temos nos posicionado numa linha pedagógica humanista, contra-cultural, no sentido de nos opormos à competitividade desenfreada própria do sistema social neoliberal. Temos postulado a educação como instrumento de construção da cidadania; os princípios de democratização da escola; a retomada da ética nas relações e processos escolares; a explicitação do "currículo oculto" das escolas expondo-nos a uma avaliação crítica; dar voz na cultura escolar aos grupos minoritários e marginalizados; colocar o professor como autor e protagonista do seu trabalho.

Estamos hoje com sede à Avenida Nossa Senhora de Copacabana, 861, sala 302, telefax: 2236-2012.

Acabamos de eleger nossa segunda Diretoria, que já esteve a cargo do professor Luiz Braga Neto, Diretor do Colégio Renovação e agora conta como Presidente com a Professora Maria da Graça Vasconcellos, do Colégio São Vicente de Paulo.

Abrimos espaços para associação não só de Escolas Particulares e Públicas, mas também para Educadores que podem participar como pessoa física.

Temos uma equipe administrativa composta por educadores de diferentes escolas que se reúne mensalmente e que promove um encontro a cada mês em forma de Assembléia aberta a todos os associados para trocarmos informações e discutirmos os rumos do Grupo. Além das reuniões, nossos canais de comunicação estão abertos através do site: www.escolasrio.com.br e do nosso e-mail:
faleconosco@escolasrio.com.br

Seguimos com nosso ideal de nos reencantarmos com a Educação e convocamos aqueles que comungam conosco para ampliar e enriquecer nossa reflexão. •



Foto Rina López

O principal sustento das famílias da região de Chapare, na Bolívia, é a agricultura, destacando-se o cultivo das folhas de coca. Nos primeiros anos de existência da ONG Oficina Jurídica da Mulher, constatou-se que uma das maiores dificuldades das mulheres de Chapare era o desconhecimento dos seus direitos mais elementares. A ONG desenvolve atividades educativas para democratizar o conhecimento dos direitos e fortalecer a participação das mulheres em organizações populares.
A maior dificuldade encontrada é a permanente tensão na região devido à repressão do Estado contra o narcotráfico.

Por el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres

Evelin Agreda Rodriguez
Bolivia

Una experiencia de educación en derechos humanos con mujeres campesinas del Chapare - Bolivia

El Trópico de Cochabamba, Bolivia, más conocido como el Chapare, es parte de la gran región amazónica. La vida de las familias está sostenida, fundamentalmente, por la agricultura; entre los cultivos se destaca los de la hoja de coca.

Al Chapare han sido atraídos emigrantes de otras regiones del país. Uno de los rostros de la migración está asociado a la pobreza. Esta población migrante conforma una variedad de familias de diversos tipos: extensas, nucleares, compuestas y uniparentales. Al ser de origen campesino la población que llegó al Chapare, el idioma predominante es el quechua y en menor proporción se habla el aymará. El castellano es hablado con muchas limitaciones, solamente para comunicarse con personas ajenas a la comunidad.

La población campesina asentada en la región del trópico está organizada en sindicatos. El sindicato es la organización de la comunidad asentada en un determinado territorio. La suma de sindicatos hace la Central Campesina y las Centrales conforman las Federaciones.

En Bolivia, al igual que en el Chapare, los sindicatos campesinos son, tradicionalmente, organizaciones masculinas, aunque en los últimos años la presencia de las mujeres en las organizaciones del Chapare, es cada vez más visible, gestando interesantes procesos que se van articulando e institucionalizando en las organizaciones de Federaciones de Mujeres, conformando, al igual que los varones, seis Federaciones, las mismas que tienen sus propios procesos de crecimiento y fortalecimiento.

La mortalidad infantil en la región es preocupante. El 50 por ciento de las mujeres con las que trabajamos tenían algún hijo fallecido y de este total, el 67 por ciento de las mujeres tenía entre 1 y 2 hijos muertos, el 19 por ciento entre 3 y 4, y 14 por ciento de 5 a más hijos muertos. En este último rango se encontró a una mujer con 8 hijos/as muertos/as.

Algo llamativo entre las mujeres campesinas es que ellas siempre cuentan a sus hijos muertos entre los vivos; sólo cuando se les pide información especifica de cuántos son muertos, se los segrega de los vivos.

Un aspecto que llama la atención es que las mujeres del Chapare, con o sin pareja, se identifican en general con su apellido paterno y no mencionan el apellido del esposo. Esta, que es una característica propia de las mujeres campesinas, constituye un rasgo que les diferencia de las mujeres urbanas, entre las que se halla arraigada la costumbre de adoptar el apellido del marido como sustitutivo del propio o añadido a él, precedido de la palabra "de", sin cuestionar la carga ideológica patriarcal y su implicancia negativa en la identidad femenina.

DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES DEL CHAPARE

La producción de la hoja de coca y la consecuente política del Estado de erradicación de los cultivos ha traído consigo la violación sistemática de los derechos humanos. Se han recogido testimonios de mujeres sobre constantes allanamientos de domicilio, sin órdenes judiciales y en horas de la noche, detenciones irregulares, violencia física ejercida por los uniformados en domicilios de las familias campesinas, en las celdas policiales y en las movilizaciones emprendidas por las organizaciones sindicales.

La represión y la violación de los derechos humanos, adquiere matices específicos en el caso de las mujeres, quienes viven una situación de mayor vulnerabilidad por las acciones de represión de funcionarios del ejército y la policía. La inseguridad para la vida e integridad de las mujeres es cotidiana.

Por la situación de militarización de la zona, en épocas que se intensifican las acciones de represión a las comunidades, las mujeres se quedan solas con la responsabilidad de las actividades de producción agrícola, porque los varones regresan temporalmente a sus comunidades de origen o migran a las ciudades para evitar ser detenidos bajo acusaciones de vinculación con el narcotráfico. En otros casos, también por las acciones militares de interdicción, los varones en el intento de huir de la violencia emprendida en la erradicación forzosa de los cocales, se internan al monte donde permanecen durante días durmiendo en la intemperie y comiendo alimentos silvestres, hasta que la intensidad de las acciones militares disminuyan.

Ante la ausencia de los varones, las mujeres junto a sus hijos e hijas hacen frente a los allanamientos de domicilios, muchas veces nocturnas, quedando expuestas a la violencia física, interrogatorios violentos y otro tipo de hostigamientos físicos y verbales.



Foto João Ripper

La militarización en la zona ha significado para las mujeres la exposición al riesgo de abuso sexual y el hostigamiento. Las circunstancias en las que se producen estos hechos, son las acciones de interdicción, la ocupación de comunidades enteras y los allanamientos domiciliarios.

En los retenes de control policial, las mujeres quechuas y aymaras, por ser campesinas, son identificadas como productoras de la hoja de coca y potenciales narcotraficantes

y, como tales, sometidas a revisiones corporales, incluyendo sus partes íntimas, bajo el pretexto de búsqueda de droga, sin el menor respeto a su dignidad. Estos atropellos pocas veces son denunciados por las víctimas.

En el grupo de promotoras de distintos lugares del trópico, ante la interrogante de si los uniformados allanaron alguna vez su domicilio, el 96 por ciento de las mujeres expresó que sus viviendas fueron allanadas y apenas el 4 por ciento dijo que no. En el 50 por ciento de los casos, los allanamientos ocasionaron destrozos en las rutinarias requisas que realizaron. Durante los allanamientos, las mujeres son agredidas físicamente y/o con insultos y amenazadas de ser detenidas, golpeadas y de volver a allanar sus domicilios.

En la región del Chapare se respira un aire de incertidumbre y, sobre todo, de inseguridad, por lo que algunas mujeres dijeron tener miedo de vivir allí; en cambio otras dijeron ya no tenerlo, pues, perdieron el temor a los uniformados y les consideran personas iguales a ellas, con los que se puede hablar e, incluso, discutir. Además, las familias se sienten protegidas por sus organizaciones sindicales y por la solidaridad desarrollada en sus comunidades.

Pese a la aprobación de nuevas leyes y a la ratificación de convenciones internacionales que dan un marco jurídico de respeto a los derechos humanos de las personas en el país, la vida cotidiana de los sectores populares y de las mujeres campesinas, en particular, no da muestras de cambios significativos que mejoren sus condiciones de vida y respeten sus derechos. No se han resuelto viejos problemas que la mayoría de las personas tienen, como ser, los derechos a la educación, a la no violencia, al trabajo, a la salud, a la vivienda y otros que requieren ser respetados para vivir dignamente.

En la región del Chapare se respira un aire de incertidumbre y, sobre todo, de inseguridad, por lo que algunas mujeres dijeron tener miedo de vivir allí.

OFICINA JURIDICA PARA LA MUJER

La Oficina Jurídica para la Mujer es una organización no gubernamental que con su accionar persigue el cambio de las relaciones de poder establecidas en la sociedad boliviana y, con ello, la eliminación de las injusticias sociales, económicas, políticas, culturales; así como la eliminación de todas las formas de discriminación y violencia de género, con el propósito de construir una sociedad realmente democrática, respetuosa de la vida, la paz, la libertad y la diversidad.

Desde la cotidianeidad institucional se observa que construir la democracia en la práctica resulta una tarea ardua en una sociedad marcada por el autoritarismo cultural, político y la sistemática negación del valor de la diversidad y la diferencia entre hombres y mujeres en el ejercicio de sus derechos.

Cambiar la ideología y las prácticas autoritarias y machistas es una tarea que requiere de acciones sostenidas en el tiempo y flexibles, para adecuarse a los cambios que se van dando en la sociedad al comenzar el nuevo milenio.

En los primeros años de existencia de la Oficina Jurídica para la Mujer constatamos que una de las principales dificultades en la vida cotidiana de las mujeres, en su mayoría de sectores populares, era el desconocimiento de sus elementales derechos; es más, el NO reconocerse ellas mismas como seres con derechos.

Frente a esa realidad impulsamos, de manera sistemática, actividades relacionadas con la educación para el ejercicio de los derechos de las mujeres, con el propósito de fortalecer a las mujeres y a sus organizaciones populares.

Es en este marco que surge la iniciativa educativa de formación de Promotoras Legales dirigida a mujeres campesinas del Chapare, basada en nuestra experiencia institucional de educación en derechos, en los aportes de la educación popular y en la teoría feminista articulada a la práctica de las abogadas de la institución.

FORMACION DE PROMOTORAS LEGALES

Los objetivos planteados a ser alcanzados fueron dos: transmitir y democratizar el conocimiento del Derecho; y fortalecer la participación de las mujeres en las organizaciones y la capacidad de demanda de las mujeres ante sus organizaciones y ante el Estado.

Los contenidos fueron desarrollados en talleres, con trabajo intensivo y enriquecedor. Fueron abordados desde la perspectiva de género, haciendo énfasis en la reflexión sobre la situación de la mujer en la familia y la sociedad, las razones y las consecuencias de su discriminación, los derechos que les

asisten y los mecanismos para defenderlos.

Para facilitar la comunicación y el proceso de aprendizaje, los cursos se desarrollaron íntegramente en el idioma quechua, tomando en cuenta, además, aspectos como la baja escolaridad y la sensibilidad de las mujeres frente a temas como violencia, sexualidad y otros que tienen que ver con sus vivencias.

Las mujeres en la región tienen baja escolaridad, sin llegar a ser un obstáculo para que conozcan sus derechos. En nuestra concepción, no hace falta un cierto nivel de escolaridad para aprender y difundir los derechos humanos y por esta convicción, no consideramos un requisito indispensable que las mujeres sepan leer y escribir para capacitarse. A pesar del bajo nivel de escolaridad de las participantes, no supuso muchos esfuerzos el lograr que las mujeres aprendieran sus derechos y nos enseñaran su realidad.

Las necesidades de aprendizaje de las mujeres implica, generalmente, lo cotidiano de la vida, por tanto, se debe utilizar la lógica de capacitación que parte de los problemas cotidianos para relacionarlos con los problemas estructurales de la sociedad. Se trata de mirar desde el sujeto, desde sus representaciones, conocimientos, valores y, en definitiva, también desde sus emociones. El sujeto comprende el mundo a partir de lo que ya sabe o conoce, por tanto, las acciones educativas deben tener presentes la cultura, la historia individual y social, así como el derecho a la libertad de los sujetos.

Las promotoras, al transmitir conocimientos legales, a través de conversaciones informales o en sus espacios de organización sindical, despiertan inquietudes de búsqueda de mejores días con justicia y equidad de género.

LOGROS Y DIFICULTADES

Se han formado Promotoras Legales para brindar orientación y primeros auxilios legales a las personas de sus comunidades campesinas.

Las promotoras, al transmitir conocimientos legales, a través de conversaciones informales o en sus espacios de organización sindical, despiertan inquietudes de búsqueda de mejores días con justicia y equidad de género.

Se ha constatado que el proceso educativo para Promotoras Legales potencia liderazgos y motiva a las mujeres para su participación en espacios de poder sindical y político. De esta manera, las Promotoras develan nítidamente la autoafirmación de las mujeres y su participación en el ámbito público, luchando cotidianamente por el ejercicio de sus derechos.

La introducción de la perspectiva de género fue un aporte importante. Actualmente las dirigentes del Chapare -muchas de ellas Promotoras Legales- se hallan negociando cuotas de poder, tanto en la estructura sindical como en el poder local y Estatal con todas las dificultades que esto significa.

En las diferentes evaluaciones, ha sido posible identificar cambios en las mujeres, en sus relaciones familiares y en su accionar en la comunidad. Han mejorado su autoestima haciendo que se sientan sujetas activas de derechos. En sus familias, replantean las relaciones autoritarias dando paso a la comunicación y la reflexión sobre las tareas y los aportes de cada integrante y, en sus comunidades, se constituyen en activistas y vigilantes de los derechos humanos.

Emprender procesos de cambio con mujeres requiere de mucha cre-



Foto Rina López



Foto Rina López

atividad y paciencia, porque son lentos y no acelerados como desearíamos. Esto no se debe a la incapacidad de las mujeres, sino a los siglos de sometimiento a la ideología patriarcal que ha privilegiado al varón dándole mayores oportunidades que a la mujer.

Llevar adelante la formación de Promotoras Legales en el Chapare significó enfrentar una serie de dificultades que, en muchos casos, son posibles de superar en el camino y en otros, hay que aprender a convivir con ellas.

La principal dificultad, para el normal desarrollo de nuestro trabajo en el Chapare, es la permanente tensión que se vive en la región por las movilizaciones de las organizaciones campesinas en defensa de los cultivos de coca y la consecuente represión del Estado, que deja como saldo de la represión violenta heridos, muertos y detenidos. Estos hechos involucran a las mujeres, obstaculizando la continuidad de los cursos.

PISTAS PARA SEGUIR EL TRABAJO

El trabajo en la Oficina Jurídica para la Mujer nos ha puesto, cotidianamente, en contacto con la vida de las mujeres que sueñan con días mejores, que han decidido salir de situaciones de violencia doméstica, que trabajan diariamente como líderes de organizaciones, etc. Esta realidad nos ha comprometido profundamente para seguir reflexionando, apoyando y defendiendo los derechos humanos de las mujeres para, de esta manera, continuar construyendo caminos de cambios que fueron emprendidos también por mujeres a través de la historia de la humanidad.

Entendemos que los derechos de las mujeres son Derechos Humanos, aquellos que tienen las mujeres por el hecho de ser seres humanos, derechos para que todas las mujeres disfruten de la libertad y la plena igualdad en todos los aspectos de sus vidas. El Estado y los individuos particulares deben tratar a toda mujer con dignidad y justicia, sin importar su edad, raza, color, nacionalidad, idioma, religión, cultura, orientación sexual, estado civil, etc.

Las mujeres de sectores populares, entre ellas las campesinas, necesitan del conocimiento de sus Derechos Humanos para que puedan defenderlos, más aún las que habitan la zona del Chapare porque a su pobreza y marginación, se suma la incertidumbre y la sistemática violación de sus derechos fundamentales. •

EM DEBATE



Foto João Ripper

Del optimismo educativo al desencanto

Marco Raúl Mejía J.
Colombia



Volver a la educación con los pies en la tierra

A década de noventa se caracterizou por um otimismo educativo cimentado sobre três eixos: as necessidades da globalização centradas no conhecimento, a modernização dos aparatos educativos e a profissionalização docente. Na prática, o neoliberalismo fez com que a educação passasse a ser encarada como um gasto, com sua racionalização feita sob critérios de eficácia e eficiência produtivista. É necessário mudar urgentemente esse conceito, mostrando que é possível organizar e orientar de outra maneira o mundo e a educação.

Con asombro hemos visto como las ilusiones colocadas sobre la educación en la década del noventa se fueron desmoronando, dejando asomar en estos primeros años del nuevo milenio, un sabor amargo sobre el camino recorrido y mucha desesperanza sobre el futuro educativo.

SUEÑOS DE CAMBIO

La década del noventa se caracterizó por un optimismo educativo cimentado sobre tres hechos: las necesidades de la globalización centradas en el conocimiento, la modernización de los aparatos educativos para dar respuesta a los educadores y la profesionalización docente, que anunciaba la mayoría de edad de la pedagogía. Miremos rápidamente estos tres aspectos que configuran la educación en esta nueva década perdida.

La retórica globalizada. Desde el famoso documento "una nación en riesgo" preparado por una comisión de super expertos en los Estados Unidos de América, en los primeros años de la década de los '80, se fue regando a nivel mundial la consigna de adecuar los sistemas educativos al mundo que llegaba, tan centrado en la tecnología y el conocimiento. Se habló de la doble pobreza, el nacer en condiciones socioeconómicas deficitarias y el ir a una escuela de mala calidad. Nos llenamos de documentos internacionales que preconizaban el cambio. La década se inaugura con la conferencia de Jomtien que coloca la consigna rectora "educación para todos", que luego fue replicada con nuevos documentos que continúan los mismos propósitos en los continentes y en las naciones. La educación era la pócima mágica para ir a una globalización que quería estar centrada sobre la equidad.

La refundación educativa. El planteamiento estaba hecho, se necesitaba la acción, para ello era necesario reestructurar los "caducos sistemas educativos", de tal manera que dieran respuesta a las urgencias de un mundo que cambiaba a

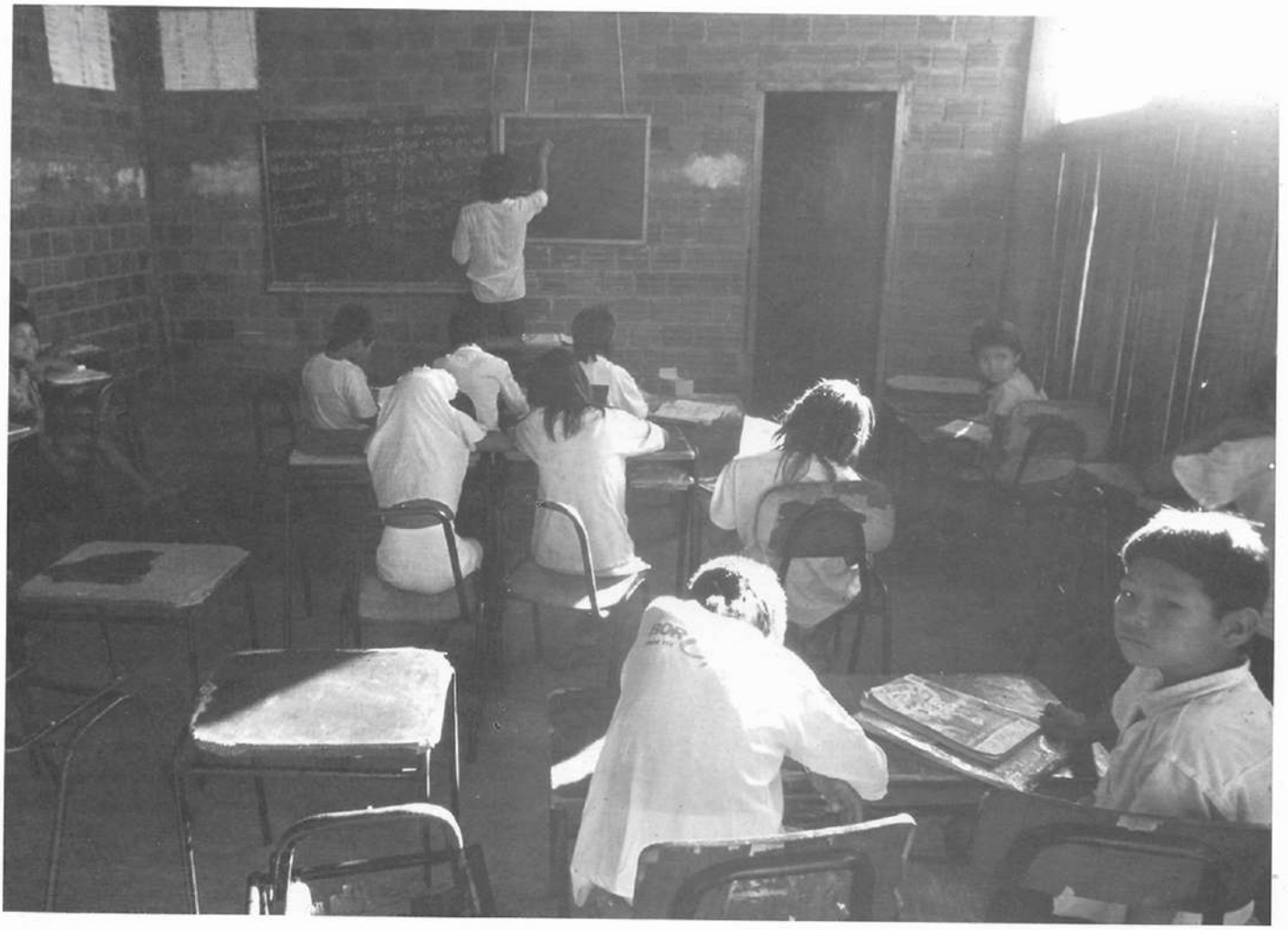


Foto João Ripper

velocidades descomunales, guiado por un conocimiento que se modificaba, produciendo un cambio tecnológico permanente. Se crearon dos instrumentos para estas nuevas Leyes de Educación en el continente. Se conforma el "Proyecto Principal para las reformas Educativas en América Latina y el Caribe" PREALC y la década del noventa sorprende a los países del mundo y a los que conformamos América Latina, cambiando los sistemas educativos. Se dice que fueron 117 nuevas Leyes de Educación en el mundo entre el '80 y la década del '90. Era el auge de las reformas educativas.[1]

La Profesionalización Docente. Nueva nave y nuevo rumbo. Necesitaba un conductor y aparece la configuración de un profesional, con su saber específico, la pedagogía, que acompañaría el saber disciplinario de este nuevo profesional requerido por las nuevas maneras de la educación de este tiempo. Doble saber (pedagógico y disciplinario), que construía una especificidad de formación, mucho más compleja que el de otras disciplinas, del viejo maestro del pasado. Para esto era necesario construir procesos de formación específica para tener los maestros de calidad que exigía esa escuela de calidad requerida por los nuevos tiempos.

Esas tres tareas construyeron un optimismo educativo, que en los noventa generó una movilización en torno a la educación a lo largo y ancho del mundo, y que se reflejó en nuestro medio en un amplio debate y la generación de los grupos más variados que buscaron influir sobre estos cambios. La sociedad se colocó a la tarea de modernizar la educación, convirtiendo a ésta en uno de los instrumentos básicos del cambio de la sociedad. Todos a coro repetíamos enfrentando el utopismo educativo: "La educación sola no cambia la sociedad, pero si la educación no cambia, no cambiará la sociedad". Este lema se fue convirtiendo en norte de muchas personas a lo largo y ancho del mundo.

DESEMBARCO NEO-LIBERAL EN EDUCACIÓN

Todos los remezones educativos del momento, lo fueron de una globalización que había cambiado su patrón de acumulación, y se acomodaba a una nueva manera de estructurar la sociedad. Para ello comenzó a construir una dirección multilateral a este proceso. El Banco Mundial dejó de ser banco de promoción de sectores productivos, para dedicar una buena parte de sus recursos a coordinar y dirigir la mayoría de cambios educativos, construyendo unas tecnocracias internacionales que fueron produciendo un descenso homogéneo sobre la educación, declarándola "técnica", sin ideología y sin política.

La educación comenzó a ser un gasto, su racionalización debía hacerse bajo criterios de eficacia y eficiencia productivista.

Se construyó el decálogo neoliberal de la educación, centrado en el ajuste fiscal. La educación comenzó a ser un gasto, su racionalización debía hacerse bajo criterios de eficacia y eficiencia productivista. Se había trasladado al funcionamiento de las escuelas el modelo toyotista[2], con el presupuesto de que si introduce tecnologías se reemplazan los factores de menos productividad por otros de mayor productividad, se genera un menor costo unitario. La racionalización, buscando las metas de cobertura, comenzó a arrasar con los pequeños intentos que se habían iniciado por conseguir calidad.

Aplicaron el toyotismo a la educación creyendo que "la función de producción de la educación" era semejante a cualquier bien y servicio de la producción capitalista, en donde ellos pueden ser producidos sin afectar sus cualidades (los zapatos, el vestido, etc.) y consideraron que la calidad llegaría como resultado de aplicar la fórmula toyotista, olvidando que la calidad en educación depende de factores distintos. Acá las innovaciones agregan y amplían el proceso, sin sustituirlo. Se da una ampliación de los factores que ayudan a un mejor resultado final, y esto genera un incremento del costo de producción del servicio. No es posible reducir la calidad sólo a estándares y competencias en la enseñanza, hay una serie de factores asociados como investigación, relaciones con las comunidades, equipamiento, laboratorios, bibliotecas, acceso a tecnologías, posibilidades de talleres.

Por ello, el inicio del nuevo milenio, que habría sido como el comienzo del despegue educativo por la infinidad de tareas y documentos del momento, nos sorprende con una serie de contrareformas educativas, en donde se echa atrás algunos de los elementos más progresistas de

las leyes de educación. El conocimiento se reduce a estándares y competencias, las reformas a unos criterios de costo-beneficio, con políticas de capitación (pago por alumno atendido) en donde el menor costo financiero desplaza al proyecto pedagógico. La propuesta curricular en competencias termina siendo un retorno al "maestro a prueba de currículo" que diseñó la tecnología educativa taylorizada de los setenta, sólo que con los retoques del toyotismo, en donde la pedagogía es invisibilizada para ser convertida en una función técnica y complementaria del hecho educativo. Este último es planificado y construido desde las nuevas organizaciones no gubernamentales (ONGs), que se han apropiado del lenguaje de esta nueva versión sajona del currículo técnico toyotista promovido por la banca multilateral y acogido por las tecnocracias políticas de los ministerios, tríada que a nombre de lo técnico no acepta discusión sobre las políticas, reduciendo la deliberación a anotaciones puntuales en lo legislativo.

Por este camino, muchos de quienes recorrieron los caminos críticos de los setenta y los ochenta, entraron en el afán modernizador de aquellos momentos y quedaron atrapados en la realización de las políticas del desembarco neoliberal en educación, convirtiéndose en los capitanes de la nueva construcción educativa. Otros se han refugiado en el pasado, como si un retorno a los sesenta fuese posible, sin construir las nuevas teorías críticas que hagan posible las resistencias de estos tiempos, leyendo las nuevas prácticas que en el borde del sistema anuncian las nuevas comprensiones de unas pedagogías cada vez más territorializadas, y de una disputa en el campo de la acción pedagógica, que nos conduzcan a los nuevos movimientos sociales de estos tiempos.

HACIA UNA AGENDA DEL SIGLO XXI

El terreno ha sido reorganizado y marcado por las nuevas políticas. Estas han sido impuestas bajo un modelo tecnocrático, de verdad indiscutida. Educadores, padres de familia, gremios, intelectuales de la educación, son simples depositarios de ellas. Por ello se hace urgente reactualizar una agenda que nos permita construir pensamiento y acción para anunciar que una educación distinta a la instaurada por el desembarco neoliberal es posible. Las principales serían: *Reconstruir la idea de derecho a la educación*. Durante largo tiempo fue reducida a cobertura y financiación. Es necesario integrar los componentes de calidad, saliéndole al paso a la reducida idea de la calidad del proyecto curricular toyotista.

En múltiples sitios, hay procesos en marcha que se producen como respuesta crítica a las políticas oficiales, configurando la educación como una construcción desde el cotidiano de la escuela y el aula.

Refundar lo público de la educación. El discurso sobre el servicio ha venido socavando no sólo el derecho, sino sustituyendo la educación como un asunto de sociedad. Curiosamente la propuesta de ALCA (Asociación Libre Comercio para las Américas) la coloca en la discusión de servicio.

Construir una concepción integral del fenómeno educativo. Su proceso se ha ido desnaturalizando, reducido a la consumación de la escuela productivista, que dota de competencias individuales para la empleabilidad. Es necesario encontrar respuestas y soluciones propias de lo educativo.

Endogenizar las discusiones internacionales. Todo el discurso de cambio y crisis dejó un grupo claro de ganadores, quienes propiciaron un modelo globalizador hacia adentro, que con dificultad pensó lo nacional y sólo adecuó lo existente. A decir de un amigo, en estos tiempos siempre ganan los banqueros. Esto requiere la contribución de grupos nacionales con capacidad de conocer lo internacional y endogenizar estas discusiones.

Construir un debate público sobre lo político pedagógico. El asalto de la pedagogía, por la concepción sajona – que menos la valoriza – requiere que los grupos que se mueven en otros paradigmas o en miradas críticas, aúnen esfuerzos para abrir un debate intelectual, con consecuencias prácticas sobre el lugar de la pedagogía en esta encrucijada.

Construir los movimientos sociales de la educación y la pedagogía. Nunca como antes la educación se hace indispensable a la sociedad. Esto va a requerir construirla más allá del gremio y gobierno, construyendo los movimientos de la pedagogía en este tiempo, coherentes con cierta irrupción de la subje-



Foto João Ripper

tividad globalizadora.

Construir el maestro como sujeto de saber. La mirada colonizadora sobre las mentes de los maestros insiste en dictar currículos realizados por expertos y ejecutados por los maestros, convirtiendo a estos en objetos de saber y en ocasiones portadores de metodologías y enfoques pedagógicos. Es necesario que el maestro sea asumido como sujeto constructor y productor de saber, que establezca otra relación con su práctica, que ejerza su profesión en la sociedad, teniendo ese nuevo estatuto cultural y salarial.

Generar reconocimiento a los procesos de transformación escolar. En múltiples sitios, hay procesos en marcha que se producen como respuesta crítica a las políticas oficiales, configurando la educación como una construcción desde el cotidiano de la escuela y el aula. Estas "innovaciones", "experiencias significativas", deben ser promovidas, reconociendo esas geopedagogías como nuevo lugar de enlace y construcción de proyectos desde las especificidades de sus territorios, nuevo lugar de política en el aula, donde están transformando su realidad desde el cotidiano escolar.

Construir la especificidad latinoamericana de la educación de estos tiempos. El síndrome de la globalización con mirada del mundo del norte ha hecho que los tecnócratas del sur hayan terminado, en educación, con el síndrome de transferencia tecnológica del mundo del norte al sur. Estas políticas han sido adecuadas para el campo de la educación obviando nuestras particularidades culturales, políticas y sociales, montando una educación para el mundo del sur, como si nuestro proyecto fuera a ser como los del norte. Esto va a exigir un esfuerzo permanente por recobrar nuestra identidad, como expresión que enfrenta el pensamiento único en educación.

Construir la masa crítica como comunidad educativa de estos tiempos. No va a ser posible desarrollar la tarea si no se produce una interconexión entre grupos, movimientos, personas, que construyan la mirada crítica sobre este momento. Esto requiere construir plataformas que movidas desde temas afines y sin centros que homogenizan, den forma a redes y procesos de construcción colectiva, que aprovechen los desarrollos de la tecnología para construir comunidad de pensamiento y acción, que saquen de la insularidad local o nacional, abriéndonos a perspectivas en las cuales la deliberación pública de lo educativo tome forma, en múltiples comunidades, conformadas en los más variados lugares.

No ha muerto la crítica y la búsqueda de caminos alternativos a los trazados por la globalización capitalista y neoliberal en educación. Ha sido la ilusión del pensamiento único que ha conformado la ideología neoliberal, que lleva a creer que no hay otra manera de organizar y orientar el mundo que la propuesta ofrecida por ellos. Sin embargo en muchos lugares, escuelas, universidades, ONGs, intelectuales, sindicatos, comienza a emerger una nueva mirada y práctica crítica de estos tiempos, que comienzan a mostrar que otro mundo y otra educación son posibles. ●

1 Recordemos que en los últimos 20 años hemos vivido tres generaciones de Reformas Educativas: a) las de descentralización neoliberal en medio de dictaduras militares, b) las de nuevas leyes de educación (a las que nos referimos acá), c) las de las contra-reformas educativas que entronizan el toyotismo en educación.

2 El modelo toyotista, que reemplaza al Fordista y Taylorista, es denominado el paradigma de la especialización flexible, articulando desarrollo tecnológico y desconcentración productiva, basada en empresas pequeñas y artesanales, siendo sus principios orientadores: a) Una producción orientada por la demanda (just in time); b) La producción centrada en la flexibilidad (polivalencia y trabajador multifuncional); c) Trabajo realizado en equipo (horizontalización); d) Intensificación del trabajo (ritmo); e) Flexibilización del trabajo (derechos flexibles); f) Eliminación, organización autónoma de los trabajadores.

Los desafíos de la educación hoy en América Latina

Lesvia Rosas
México



Estudos sobre a educação básica na América Latina constataram avanços quanto ao acesso das crianças à escola, mas não se consegue fazer com que essas crianças permaneçam nela, sobretudo, as que pertencem às camadas mais pobres da sociedade. O desafio não é aperfeiçoar a escola tal como ela é, mas questionar qual o seu sentido na sociedade. O objetivo é fazer com que a escola trabalhe com os alunos como eles são, com seus costumes, sonhos e responsabilidades. Não é o momento de melhorar o que já existe, mas de reinventar a educação.

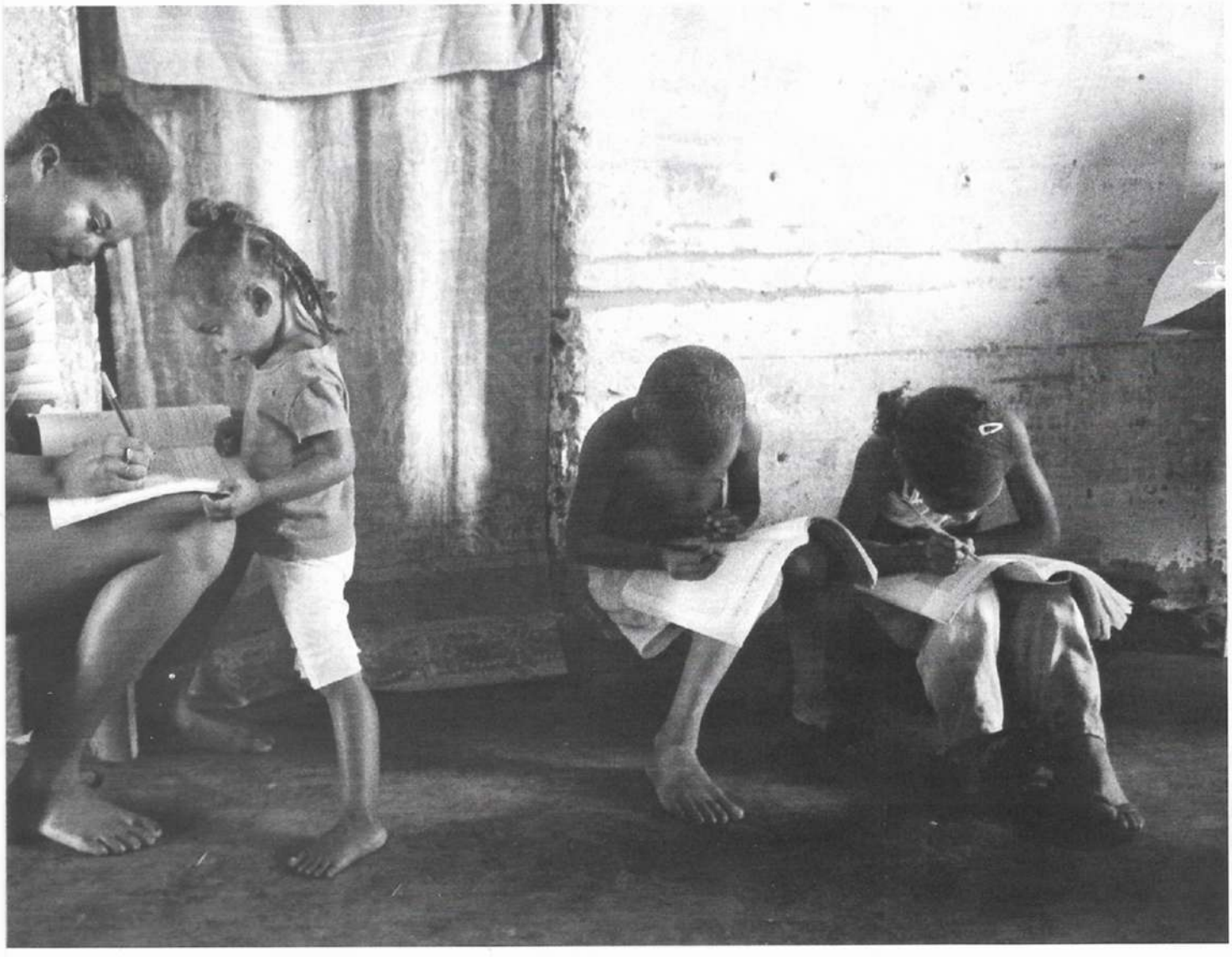


Foto João Ripper

Cualquier reflexión que se haga sobre la educación, conduce irremediablemente a pensar sobre la esencia del ser humano y sobre su razón de ser en el mundo, enmarcada en las circunstancias que rodean al momento en el que se hace la reflexión.

Por ello, antes de empezar a pensar en los retos de los que se habla en el título de este escrito, me parece que es importante aclarar en dónde nos estamos situando. En el título aparecen tres elementos que por sí mismos requieren de un amplio análisis, que rebasa las pretensiones de este escrito, pero que no pueden pasarse por alto al tratar de plantear los retos que implican. Estos son: hoy, educación y América Latina.

"HOY"

Decir "hoy", nos sitúa en una diversidad de escenarios, a cual más extremos y desconcertantes: grandes avances científicos y tecnológicos que rompen las barreras temporales y espaciales que nos habíamos construido un siglo atrás; descubrimientos que permiten manipular la información genética de los seres vivos; medios de comunicación que nos introducen en mundos desconocidos. Sin embargo, estos avances no han logrado abatir las guerras y las manifestaciones más primitivas del deseo de poder y dominación de unos pueblos sobre otros.

Asistimos también a una gran

apertura hacia las manifestaciones artísticas, que le dan vuelo a la imaginación y a la creatividad del ser humano y que nos amplían el horizonte de lo bello, lo sublime, lo poético y lo armonioso, pero junto con ello, una abierta explicitación de las mayores perversidades de las que puede ser capaz el hombre, que nos hunde en mundos angustiosos y nos llena de inseguridad.

Con decepción y asombro vemos cómo las acciones desplegadas por las instituciones de orden mundial, que operan sobre la economía, la educación, la salud, el trabajo, no logran abatir la pobreza que disminuye al ser humano en todas sus dimensiones, ni las enfermedades que como grandes flagelos afligen a importantes núcleos de la población.

La globalización, que ha llegado a nuestros países como una camisa de fuerza, contiene una gran paradoja: mientras más barreras parece romper, más ahonda las desigualdades entre las personas, los grupos y los pueblos, con el consecuente aumento de la pobreza material, cultural y espiritual de las personas[1]. La prevalencia de las leyes del mercado por sobre cualquier otra forma de convivencia humana, parece empeñada en acabar con todo resquicio de una vida en la que la fraternidad y la solidaridad se impongan sobre la competencia y el individualismo.

Este "hoy", se caracteriza además, porque nos ha alcanzado con una velocidad vertiginosa, que casi no nos ha dejado lugar ni tiempo para pensar por qué y cómo llegamos a él.

En medio de todo lo anterior, se dejan escuchar las voces de quienes reclaman el respeto a los niños, el amor a los jóvenes y a los ancianos, el rescate de la justicia y la paz como sustento de una nueva sociedad, la revisión de los valores humanos más profundos, la conservación del medio ambiente. Esas voces representan a los que buscan un nuevo camino, que nos lleve a construir una sociedad distinta.

¿Estamos viviendo una crisis? ¿un caos? ¿un cambio de época?

Hay quienes afirman esto último. Si es así, tenemos un gran reto por delante: darle curso a ese cambio. Es aquí donde cobra sentido la educación.

"EDUCACIÓN"

Cuando se habla de "educación", se puede estar haciendo referencia a una amplia gama de procesos, institucionalizados o no, dirigidos a niños, jóvenes o personas adultas de todas las edades y condiciones sociales.

La educación como proceso social institucionalizado, es una función que se adjudican las instituciones sociales más añejas, entre las que están la familia, la iglesia, el trabajo y la escuela. Estas instituciones se han encargado históricamente de entregar a cada nuevo miembro de la sociedad las normas, los valores, los conocimientos que se requieren para sobrevivir en ella. El proceso educativo ha consistido en lograr que cada persona se apropie de todo ello y desarrolle las habilidades y capacidades necesarias

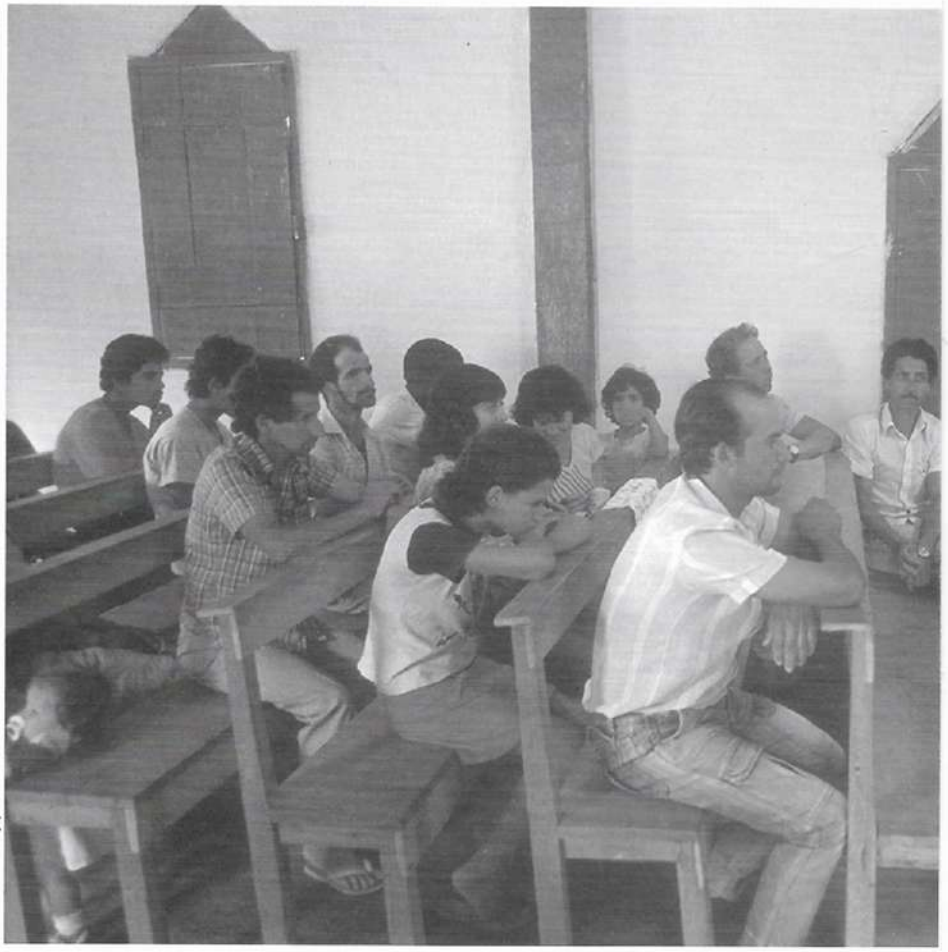


Foto João Ripper

para insertarse en la sociedad. Se dice que estas instituciones "forman" a las personas. Sin embargo, actualmente todas ellas están en entredicho, porque sus discursos y métodos parecen no tener significado en los tiempos actuales.

¿Qué conocimientos, valores y normas de convivencia se requieren actualmente para integrarse a una sociedad que parece haber perdido el rumbo? ¿Qué actitudes ante la vida? ¿Qué habilidades? ¿Qué se puede ofrecer a la niñez, a la juventud y a las personas adultas que van quedando fuera de las instituciones sociales? ¿Cómo se les prepara para construir una sociedad que verdaderamente esté cimentada en la justicia y permita a los pueblos vivir en paz?



Sin duda, contestar estas preguntas es uno de los retos con los que se enfrenta todo proceso educativo el día de hoy.

Las propuestas educativas no pueden ir a la zaga de los cambios sociales. No se educa para que las personas se adecuen al mundo, sino para que lo construyan.

"AMÉRICA LATINA"

El tercer elemento que entra en juego en esta reflexión, es "América Latina". ¿A qué nos referimos al situarnos en esta parte del mundo? Generalmente, desde un enfoque desarrollista, se le cuenta entre las regiones más empobrecidas del planeta y ciertamente, hay mucha pobreza en nuestros países. Los campesinos viven en extrema pobreza, las grandes ciudades se encuentran circundadas por las zonas urbano-marginales, formadas por grupos que emigran de las provincias buscando mejores oportunidades para vivir. La productividad tiende a desaparecer y nuestros jóvenes emigran hacia el norte a vender su fuerza de trabajo por un poco de dinero. Grandes empresas transnacionales se expanden de tal manera que no dejan lugar para los pequeños empresarios locales. Una gran cantidad de niños y jóvenes viven en la calle, a expensas de que la delincuencia se apodere de su juventud.

Pero hablar de América Latina también es hablar de una diversidad y una riqueza natural y cultural que ha hecho grandes aportaciones al mundo. No es gratuito el interés que los grandes capitales extranjeros manifiestan por invertir en nuestros países.

Analizar y reconocer esta situación plantea otro reto importante para la educación: colaborar para que toda esa riqueza sea reconocida, valorada y aprovechada al interior de cada país.

Para ello, toda propuesta educativa debe basarse en el conocimiento profundo de los tiempos que se están viviendo y de la forma en que las personas y los pueblos son afectados por ellos. Las propuestas educativas no pueden ir a la zaga de los cambios sociales. No se educa para que las personas se adecuen al mundo, sino para que lo construyan. En este sentido, las escuelas que operan en los estratos más pobres de la sociedad deben ser espacios en donde los niños levanten su autoestima, donde desarrollen al máximo sus capacidades, donde se les abra un horizonte de conocimientos que les permita entender dónde están y hacia dónde pueden ir.

La educación debe actuar al revés de las demás acciones y programas sociales. Mientras los segundos pueden estar centrados en la obtención de riqueza o de poder, la educación debe estar centrada en las personas, en la construcción de su identidad como tales y en la conservación de su

dignidad. Este debe ser el sentido de los conocimientos que se estudian en las escuelas y de las prácticas educativas que día a día se viven en ellas. Aprender...conocer... para "ser" más.

Los estudios regionales realizados sobre la educación básica en América Latina señalan que si bien se ha avanzado en cuanto al acceso de los niños a la escuela, no se logra que permanezcan en ella, sobre todo los que pertenecen a los estratos más pobres de la sociedad[2]. La escuela pública en América Latina parece no cumplir con las características necesarias para satisfacer las necesidades de estos niños y jóvenes. Los padres de familia no valoran la escuela como una instancia de la cual van a sacar algún provecho para sus vidas, más allá del aprendizaje de las primeras letras y las operaciones aritméticas elementales.

En las comunidades más pobres del medio rural, las niñas todavía son destinadas al cuidado de sus hermanitos, a los trabajos domésticos y a casarse a muy temprana edad, a veces con quien haya aportado la mejor paga por ellas a la familia. Los niños están destinados al trabajo duro, para lo que no necesitan estudiar mucho, quizá sólo hasta la secundaria[3], porque el certificado se exige para algunos trabajos.

En las zonas urbano marginales, los jóvenes desertan de la escuela secundaria porque no satisface sus inquietudes y preguntas y porque no les ofrece una alternativa para su futuro.

Ante estos casos, la escuela actual no tiene propuesta.

Las últimas décadas del siglo pasado se caracterizaron por la irrupción, en el campo de la educación, de un vocabulario que apunta a renovar las relaciones al interior de las escuelas. Hoy se habla de grupos colegiados de maestros, de directores líderes, de participación social en la educación. ¿Cómo puede lograrse esto en una escuela en la que sólo hay uno o dos maestros, los hombres están ausentes de la comunidad y las madres trabajan, lo mismo que los niños y las niñas?

El reto no es perfeccionar la escuela que ya existe, sino atreverse a cuestionar cuál es su sentido de ser en la sociedad y por lo tanto atreverse a cuestionar también las estructuras de los sistemas educativos que le dieron origen a las escuelas actuales.

En las zonas urbano marginales, los jóvenes desertan de la escuela secundaria porque no satisface sus inquietudes y preguntas y porque no les ofrece una alternativa para su futuro.

Lo que sucede actualmente es que se proponen proyectos para cambiar algún aspecto de la cultura escolar y se le van agregando tareas, pero no se cuestiona a fondo lo que pasa en ellas. Por otra parte, se desarrollan programas en los que se hacen llegar recursos a las familias de los estratos más pobres, para que los niños permanezcan en las escuelas, pero siempre pensando en que sean los niños los que logren adecuarse a las normas y exigencias de una escuela que no fue pensada para ellos. No se piensa en una escuela que les de cabida como ellos son, con sus costumbres, sus sueños y las responsabilidades que a su corta edad tienen que afrontar.

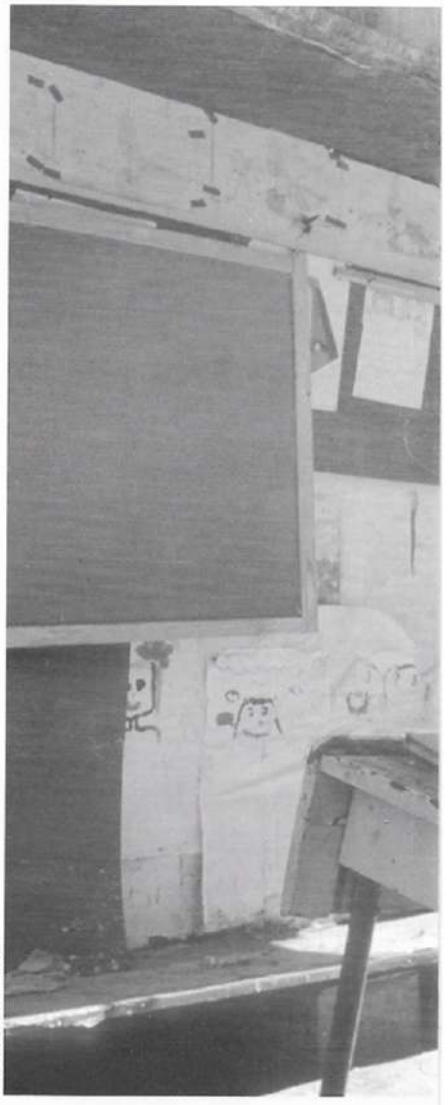
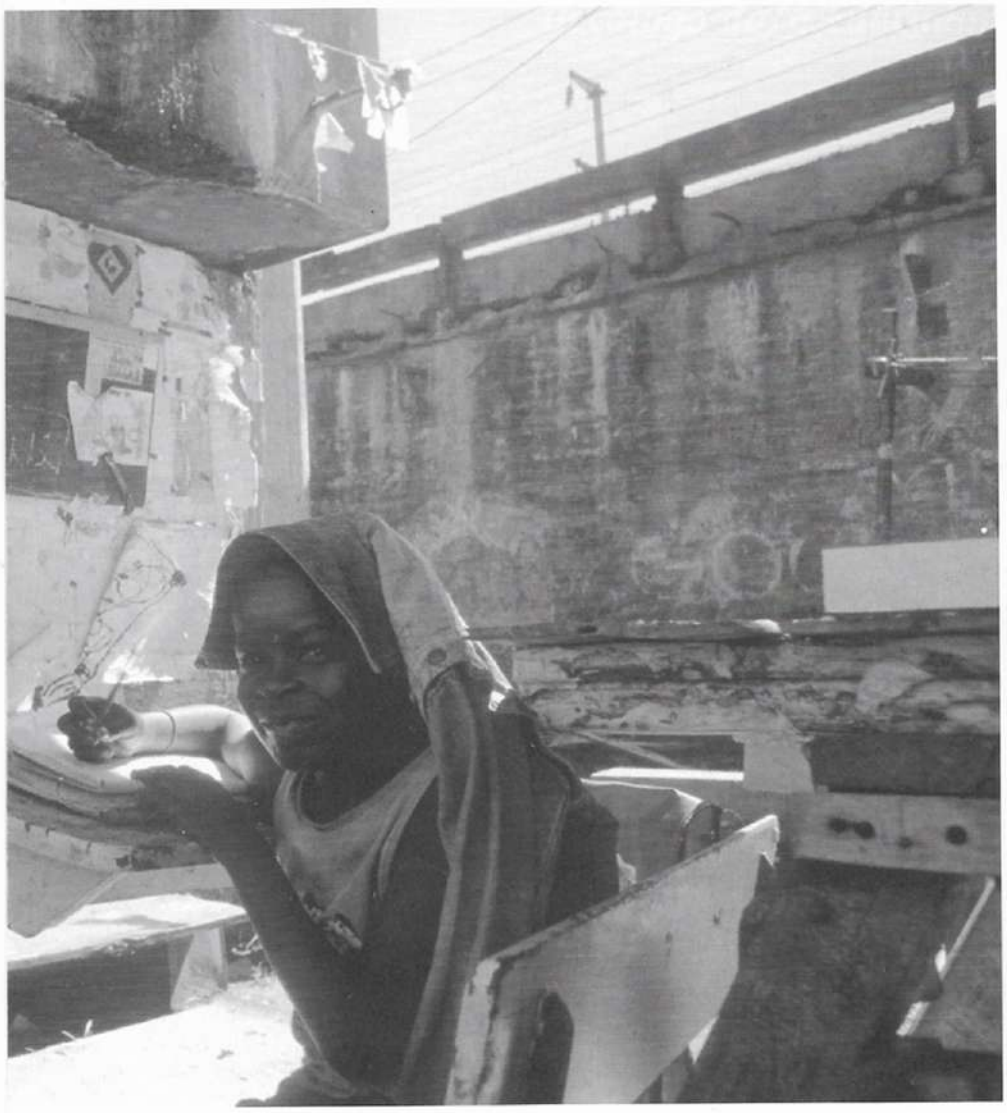


Foto João Ripper

Una escuela que tome en cuenta a los niños, que centre en ellos toda su actividad, tendrá que ser distinta, con maestros muy bien preparados, con



Tempos difíceis (No entanto...)

Vivo em tempos difíceis
Perigosos, explosivos,
Tempos que rimam com mísseis,

A luz que vem lá do fundo
do túnel em que estou agora
Vem da bomba contra o mundo,
No entanto, luminosa.

Colam em minha retina
Imagens frias de guerra
Que sugerem minha sina
No entanto, fujo à regra

Creio que a mão humana
Errará o tiro no peito,
Cessará a raiva insana,
No entanto, tenho medo

Temo que em tempos difíceis
Consigamos as respostas
E, ao brindarmos nosso feito:
"Almas antes divergentes
agora para sempre juntas"
Descubramos, no entanto,
Que mudaram as perguntas
No entanto, eu não rimo.

Paulo Rosa
Professor de Literatura - Colégio Teresiano
(4/2/2003)

una atención especializada para los niños más pequeños, organizada de tal forma que no atente contra su libertad de expresión, de pensamiento y de movimiento. Una escuela dedicada a ellos de tiempo completo. Ciertamente, todo esto exige un gasto mucho mayor del que en la actualidad se destina a las escuelas de los medios rurales y urbano marginales. En el fondo, el reto es pensar, planear y administrar la educación de otra manera.

Dada la situación y la problemática que se vive en las zonas más pobres de nuestros países, es muy difícil priorizar acciones. No se puede decir si es más urgente apoyar a los niños, a los jóvenes o a los adultos. Uno de los retos es precisamente desarrollar acciones educativas integrales que los atiendan a todos y que incidan en la realidad, transformando todas aquellas prácticas sociales que atenten contra la libertad y la dignidad de las personas.

Los retos son muy fuertes. Ya no es el momento de mejorar lo que existe, sino de reinventar la educación. ●

1 Esta consecuencia de la globalización ha sido ampliamente documentada. Basta con ver, entre otros, los Informes Sobre el Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Ver: Estay Reyno, Jaime: "El incremento de la polarización" en: Luis Rigoberto Gallardo Gómez y Joaquín Osorio Goicoechea (coordinadores): Los rostros de la pobreza. El debate. México, 2001. ITESO, Universidad Iberoamericana SEUIA/ITESO, LIMUSA Noriega Editores. Tomo II, pp. 225-260.

2 UNFPA: El estado de la población mundial 2002. Pobreza y educación. http://wwwunfpa.org/swp/2002

3 En México, se le llama escuela secundaria a la que se cursa entre los 12 y los 15 años, al terminar la primaria. La escuela secundaria es el antecedente del bachillerato.



Foto João Ripper

A intensificação da pobreza e a vulnerabilidade das estruturas políticas, econômicas e sociais são aspectos que atentam contra o direito à educação. A ação conjunta dos governos e da sociedade civil é o caminho mais seguro para as transformações necessárias nessa área. Apesar dos seus aspectos negativos, a globalização é uma oportunidade única de intercâmbio entre os povos e de convencimento de que somos cidadãos da Terra. Na última reunião de Ministros em Havana, o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) esboçou um conjunto de propostas que constituem desafios para obter eqüidade, justiça social e vida digna para milhões de pessoas do continente.

Desafíos de la educación hoy en America Latina

Nélida Céspedes Rossel
Lima - Perú

Nos encontramos en un momento contradictorio en relación al derecho a la educación. Por un lado ha entrado con fuerza a ser un tema de preocupación en las agendas sociopolíticas nacionales e internacionales, y desde variadas entradas, como son los derechos humanos de la infancia, el desarrollo social, el desarrollo humano, entre los más significativos, la educación se coloca como un factor importante del desarrollo. Y esto es fundamental, ya que es inadmisible que aún haya 41 millones de personas analfabetas en la región y que cerca de 110 millones de personas jóvenes y adultas no hayan completado su educación primaria.

Vientos desfavorables como la agudización de la pobreza, la vulnerabilidad de nuestras estructuras políticas, económicas y sociales, son aspectos que atentan contra el derecho a la educación. Estos aspectos y otros de vital importancia fueron reconocidos y debatidos del 14 al 16 de noviembre del 2002, en la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe realizado en la Habana. En esta reunión los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe convocados por la UNESCO, debatieron ampliamente la situación de la educación en nuestro continente. Se reconoció la existencia de una gran deuda social que es preciso enfrentar prontamente, para que nuestros pueblos logren altos niveles de desarrollo humano y una vida digna y justa.

En el análisis de los desafíos de la educación en América Latina es preciso reconocer que existen fuertes trabas que provienen de la aplicación de políticas neoliberales que dejan a millones de personas lejos del ansiado desarrollo. A ese respecto la Propuesta del Proyecto Regional discutido en la Habana señala que, "en la actualidad, la capacidad de los países a la hora de decidir su destino está influida por la configuración externa del escenario internacional. Asimismo, el mundo es cada vez más interdependiente por los efectos de la globalización, lo cual incide en todas las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, laborales y tecnológicas, y cuyos impactos no afectan de manera homogénea a las diferentes esferas de la vida, ni tienen las mismas repercusiones para todos".[1]

A este respecto Edgard Morín[2] contribuye a colocar el análisis en un marco más amplio y plantea que si bien es cierto que la mundialización tiene un componente destructor, "representa una oportunidad única para los hombres de las diferentes culturas del planeta de comunicarse, comprenderse y favorecer los mestizajes..", y "un convencimiento de que somos ciudadanos de la Tierra, condición necesaria para efectuar este cambio que nos permitiría copilotar el planeta, cuyos problemas están inextricablemente mezclados".

Desde estos escenarios complejos y tensos se dan avances y retrocesos, debates y propuestas y desde allí surgen los desafíos. Reconociendo la responsabilidad que le compete a los

gobiernos en el impulso a políticas educativas que aseguren el derecho a la educación, cabe destacar un actor fundamental, la sociedad civil. Tal como lo señala Rosa María Torres, "El creciente valor atribuido a la sociedad civil y a la participación ciudadana en el pensar y el quehacer local, nacional e internacional tiene como trasfondo una redefinición del papel de – y de la relación entre - Estado y sociedad civil, así como entre ambos y las agencias internacionales de cooperación para el desarrollo, en el marco de una redefinición de la relación entre lo público y lo privado, y entre lo local, lo nacional y lo global. Y específicamente en el terreno educativo plantea que "La participación ciudadana en las decisiones y acciones de la educación no es un lujo o una opción: es condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas"[3].

En todos los países de América Latina y el Caribe se vienen desarrollando propuestas muy valiosas. Y a nivel latinoamericano un movimiento alrededor del Pronunciamiento Latinoamericano. Sin restar otros esfuerzos señalamos que en la última reunión de Ministros en la Habana, el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) planteó un conjunto de propuestas que constituyen desafíos para lograr equidad, justicia social y vida digna para los millones de personas de nuestro continente. Las que se presentan a continuación son un resumen de las mismas.[4]

1 - La educación es un derecho humano fundamental que debe ser respetado y promovido y que, en este compromiso, el Estado tiene una de sus responsabilidades fundamentales. Los gobiernos en muchos casos han olvidado esta responsabilidad y no hemos contado con una ciudadanía activa capaz de hacer valer sus derechos. En este sentido los gobiernos deben manifestar una decidida voluntad política a favor de la educación y la equidad, en el marco del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe (PRELAC).

En todos los países de América Latina y el Caribe se vienen desarrollando propuestas muy valiosas.



Foto João Ripper

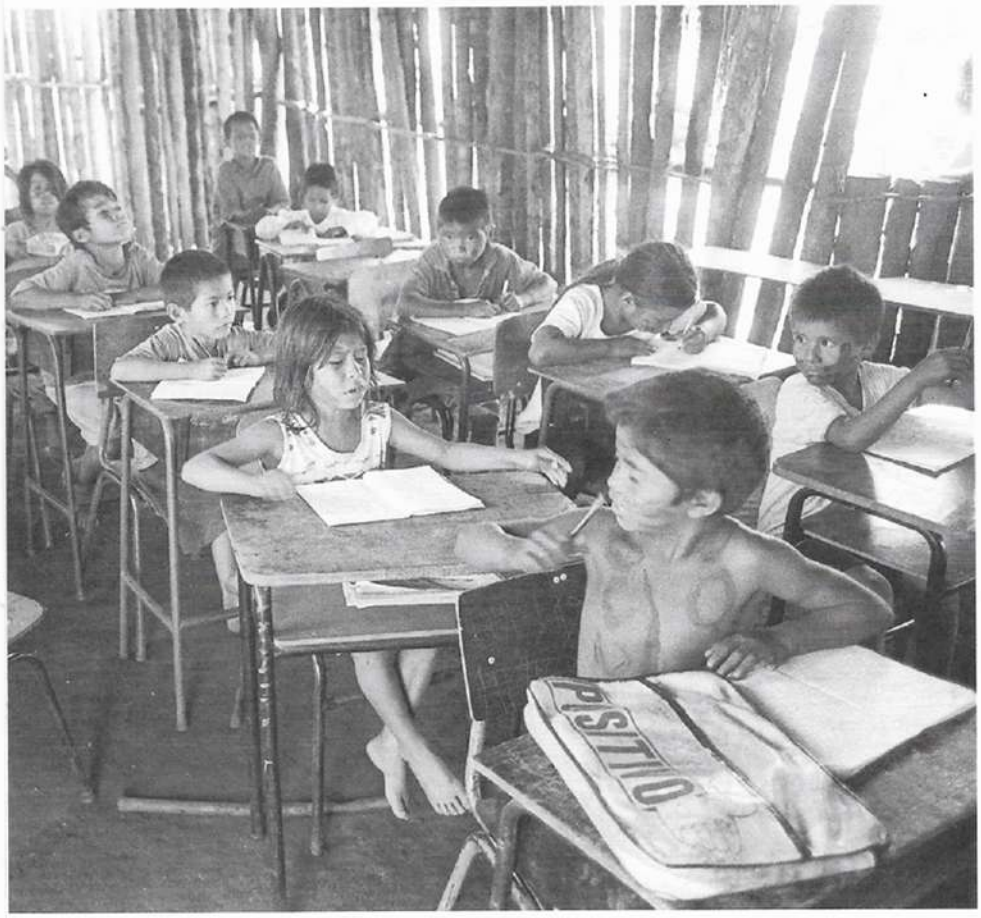
2 - El compromiso con la educación es el compromiso con el futuro de nuestras sociedades, con la posibilidad de una globalización incluyente y respetuosa de la riqueza de la diversidad cultural.

3 - Se debe terminar con la uniformización, segmentación y desarticulación de las diversas etapas en nuestros sistemas educativos. El sistema educativo público debe estar atento a promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

4 - Los gobiernos deben de afirmar su soberanía y servirse de lo mejor y más calificado de su propia población y de la comunidad internacional para la recuperación y renovación de nuestros sistemas educativos. Y el Banco Mundial no debe pretender imponer sus recomendaciones para activar sus préstamos.

5 - Urge la inversión en educación, y a su vez orientarla adecuadamente. Sin embargo, con voluntad política, aún en las condiciones financieras adversas, se puede mejorar sustantivamente la educación en nuestros países. El primer dictado de la receta neoliberal es que se reduzca el gasto social para poder cumplir con "los compromisos internacionales" del pago de la deuda. El primer dictado de una nación soberana es aumentar el gasto social para poder cumplir con los compromisos con su pueblo y así poder cumplir con sus compromisos internacionales. Hacemos en este sentido un llamado a los gobiernos a armonizar sus políticas económicas con la prioridad de la educación.

6 - Un pacto educativo es un elemento clave para activar la respon-



sabilidad social por la educación, para generar compromisos con su desarrollo y resultados. Por lo que no se puede separar la acción a favor de la educación de la acción económica y social a favor de la inclusión social y de la superación de la pobreza.

7 - Coincidimos plenamente con los cinco focos estratégicos que se mencionan en el Proyecto Regional: De los insumos y la estructura a las personas. De la mera transmisión de contenidos al desarrollo integral de las personas. De la homogeneidad a la diversidad. De la educación escolar a la sociedad educadora. Y afirmamos la centralidad de los docentes como protagonistas del cambio educativo, se trata de dignificar la profesionalización del docente y promover su participación activa en los procesos de transformación social y educativa en nuestros países.

8 - El avance democrático en nuestros países, si bien aún limitado, ha hecho irreversible la necesidad de activar una nueva relación entre los gobiernos y las sociedades civiles en cada país y a nivel internacional, así como de generar sinergias entre la acción de las diversas redes y organizaciones de la sociedad. En este sentido, las aspiraciones del Proyecto Regional de Educación sólo serán posibles si se activan esas sinergias y nuevas lógicas de cooperación, desde el cultivo de las respectivas autonomías. En la mayoría de nuestros países aún no se activan, como lo indica el plan de acción de Dakar, los foros nacionales, con participación de la sociedad civil, para definir los planes nacionales de Educación para Todos. Estaremos atentos a que esto se cumpla.

9 - La actual coyuntura internacional es especialmente preocupante por la multiplicación de los conflictos sociales y por el auge de las visiones terroristas y de guerra que comparten un fundamentalismo contrario al ejercicio de la política, del diálogo, de la tolerancia y la resolución pacífica de las diferencias. En este sentido, el aprender a vivir juntos y la educación ciudadana para la paz y el cultivo de los derechos humanos, se vuelve un factor imprescindible de la reconstitución del tejido social. La implementación de las nuevas directrices del Proyecto Regional de Educación no pueden sustraerse a esta urgencia y en este sentido exigimos a nuestros gobiernos fortalecer el multilateralismo y la salida política a los conflictos en la región y en otras partes del mundo.

La agudización de la pobreza, la vulnerabilidad de nuestras estructuras políticas, económicas y sociales son aspectos que atentan contra el derecho de la educación. Es innegable que las grandes trabas provienen de la aplicación de políticas neoliberales que dejan a millones de personas lejos del ansiado desarrollo y que hoy día constituye uno de los grandes retos que la educación en América Latina debe superar. ●

1 Propuesta del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Primera reunión intergubernamental. La Habana, Cuba, 14-16 de noviembre, 2002.

2 Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia. Revista Electrónica de Ciencias Humanas . No 28, Julio, 1997.

3 Rosa María Torres. Participación Ciudadana en Educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. Estudio OEA. Unidad de Desarrollo Social y Educación. En página WEB FRONESIS. org

4 Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Ver texto completo, página web. CEAAL.org

idéias em rede

ideas en red



Algunas características se hallan presentes en todas las llamadas pedagogías críticas, lo que hace que estas se encuentren configuradas en una perspectiva común: concebir los procesos educacionales como históricamente situados, articular la educación con otros procesos sociales, trabajar sistemáticamente la relación teoría-práctica y favorecer procesos de construcción de sujetos capaces de construir historia y apostar a un mundo y a una sociedad diferentes.

Pedagogias críticas: ontem e hoje

Vera Maria Candau
Rio de Janeiro - Brasil

Foto João Ripper

As chamadas pedagogias críticas, expressão que apresenta uma grande polissemia, tiveram ampla difusão na América Latina especialmente a partir da década dos 80. Considero que é possível afirmar que adquiriram no continente configurações específicas e suscitaram um amplo movimento gerador de idéias e práticas orientadas à elaboração de políticas públicas de educação e à renovação das práticas pedagógicas nas escolas e no âmbito dos movimentos sociais e populares, orientadas à afirmação da democracia e da cidadania em nossas sociedades.

Muitas foram as experiências realizadas e se construiu um significativo pensamento que se expressou amplamente em artigos, pesquisas e livros, tanto de caráter acadêmico como de difusão cultural. Valeria a pena fazer um balanço crítico desta rica produção. Esta constitui uma tarefa importante chamada a mobilizar diferentes grupos nas diversas regiões do continente. Nesta breve comunicação nos limitaremos a socializar algumas inquietudes e suscitar questões e buscas.

UM MOVIMENTO PLURAL

Em recente seminário realizado em janeiro de 2002, na República Dominicana[1], que reuniu educadores de diferentes países latino-americanos do México ao Chile, uma das questões amplamente debatida relacionava-se com o sentido atual das pedagogias críticas.

Uma primeira afirmação se impôs com força: "não existe uma única leitura da pedagogia crítica. Hoje devemos aprofundar nas diferentes leituras da pedagogia crítica", afirmou um dos participantes e todos os demais apoiaram. Não se trata de um movimento homogêneo, muito pelo contrário, apresenta uma grande pluralidade de enfoques e expressões, nem sempre confluentes e, pelo contrário, marcadas por elementos contraditórios.

Outro aspecto assinalado como necessário ter presente diz respeito ao impacto desta perspectiva em cada um dos países, apresentando uma grande diversidade. Em alguns praticamente não teve especial significação ou mesmo esteve praticamente ausente e, em outros, chegou a inspirar importantes projetos e políticas públicas. Foi possível também identificar uma série de situações intermediárias em que o maior impacto se localizou em setores específicos, particularmente no âmbito da educação popular de caráter não formal.

Um terceiro elemento ressaltado pelos educadores e educadoras foi a consciência de que a perspectiva crítica incidiu mais no discurso do que nas práticas educativas, especialmente nas escolas. Assinalou-se igualmente que houve uma apropriação generalizada do discurso considerado "crítico" na área de educação, especialmente em alguns países, o que o tornou inócuo e, em alguns casos, legitimador de reformas que se situavam em um hori-

zonte ideológico em clara contraposição com o horizonte utópico da perspectiva crítica.

Marcado pela polissemia e pela ambigüidade dos termos e expressões, reduzido em muitos casos à preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico numa perspectiva exclusivamente psicológica e à educação em valores, inibido em sua dimensão política e cultural, o discurso crítico não parece oferecer hoje, para diversos autores, um referencial de transformação para os/as educadores/as que se empenham em buscar alternativas para as propostas educacionais hegemônicas de caráter neoliberal e mercadológico.

A PERSPECTIVA CRÍTICA: O SONHO DE UMA SOCIEDADE E UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIAS E DEMOCRÁTICAS

Este sonho continua muito vivo. Expressou-se com muita intensidade, vigor intelectual e emoção no recentemente celebrado III Fórum Social Mundial (Porto Alegre, 2003)

Segundo McLaren (1997:192), "a pedagogia crítica ressoa com a sensibilidade do símbolo hebraico de tikkun, que significa 'curar, consertar e transformar o mundo; todo resto é comentário'. Ela fornece direção histórica, cultural, política e ética para aqueles na educação que ainda ousam acreditar." Acreditar em que uma sociedade diferente pode se tornar real.

Uma pedagogia que parta desta convicção é uma pedagogia contra a corrente. Atua em uma sociedade globalizada que adotou como valores centrais o mercado e o consumo, uma sociedade que valoriza a educação na medida em que forma sujeitos capazes de agir em sintonia com os valores e a lógica dominante.

Algumas características estão presentes em todas as chamadas pedagogias críticas e as configuram em uma perspectiva comum: conceber os processos educacionais como historicamente situados, articular a educação com outros processos sociais, trabalhar sistematicamente a relação teoria-prática, favorecer processos de construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários, capazes de ser sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir história e apostar em um mundo e em uma sociedade diferentes, de utilizar metodologias ativas, participativas, personalizadoras e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação.

As pedagogias críticas estão hoje desafiadas por novas questões e buscas, especialmente por aquelas que emergem da chamada crítica pós-moderna.

Uma referência iniludível para a pedagogia crítica na América Latina é o pensamento de Paulo Freire, reconhecido por intelectuais e educadores de diferentes partes do mundo como um dos seus principais autores. Seu legado certamente ainda muito contribuirá para o aprofundamento nas questões educativas que enfrentamos hoje. Para ele, "é a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica". (Freire, 1996:88).



Foto João Ripper

PEDAGOGIAS CRÍTICAS: NOVAS QUESTÕES E DESENVOLVIMENTOS

As pedagogias críticas estão hoje desafiadas por novas questões e buscas, especialmente por aquelas que emergem da chamada crítica pós-moderna. Esta constitui um universo amplo e heterogêneo e engloba pluralidade de abordagens. Certamente oferece elementos especialmente sig-

nificativos para se repensar e enriquecer as pedagogias críticas. Acreditamos que se trata de incorporar novas questões, trabalhar articulações, ressituar questionamentos, a partir do horizonte da perspectiva crítica. Nosso mundo continua reclamando-o a gritos e reinventando-o criativa e coletivamente. Questões como as relativas à diferença, às identidades sócio-culturais, às questões étnicas, de gênero, às novas subjetividades, às novas formas de produção cultural, à cultura virtual, etc. devem ser encorpadas e, de fato, já estão presentes nas reflexões recentemente desenvolvidas por autores vinculados às perspectivas críticas. A articulação entre cultura e sociedade adquire hoje especial relevância.



Não pretendemos nestas reflexões aprofundar na complexidade do pós-modernismo nas suas diferentes versões. Gostaríamos unicamente de salientar que nos situamos entre aqueles que o encaram como, ao mesmo tempo, uma forma de crítica cultural e em referência a um conjunto de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam o atual estágio de desenvolvimento das sociedades capitalistas, configuradas por uma globalização excludente e uma acelerada informatização das relações sociais e da produção do conhecimento.

O pós-modernismo oferece aos educadores uma série de importantes *insights* que podem enriquecer a pedagogia crítica. Suas preocupações com a diferença e a subjetividade dão elementos para perguntarmos pelas bases que sustentam o ideal moderno de uma vida boa e humana, levantam questões sobre a construção de narrativas e seu significado e papel regulador, questionam as formas tradicionais de poder, propõem um discurso capaz de incorporar a importância do contingente, do específico, do histórico, do cotidiano na reflexão das pedagogias críticas, entre outras contribuições. Talvez se possa afirmar que a principal contribuição da perspectiva pós-moderna à educação seja uma visão mais rica, complexa e abrangente das relações entre cultura, conhecimento e poder. No entanto, somos conscientes dos limites da visão pós-moderna, tanto do ponto de vista antropológico, como político-social.

Segundo Giroux (1993: 65), "para os educadores, a preocupação modernista com sujeitos lúcidos, quando combinada com a ênfase pós-modernista na diversidade, na contingência e no pluralismo cultural aponta para o objetivo de se educar os estudantes para um tipo de cidadania que não faça uma separação entre direitos abstratos e domínio do cotidiano e não defina a comunidade como prática legitimadora e unificadora de uma narrativa histórica e cultural unidimensional."

As pedagogias críticas constituem uma perspectiva dinâmica, intrinsecamente relacionada com a problemática de cada momento histórico. Constituem uma corrente de idéias e práticas em movimento que incorporam permanentemente novas questões e desafios. No entanto, não abrem mão de seu horizonte emancipador e é a partir dele que reinventam cotidianamente as práticas educativas. ●

1 Seminário Sócio-educativo Latino-americano "Construindo em Tempos Difíceis", Santo Domingo (República Dominicana), 9 -14 de março de 2002.

Freire, P. Pedagogia da Autonomia São Paulo: Paz e Terra, 1996

McLaren, P. A vida nas escolas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

Giroux, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional; in: Silva, T. T. de: Teoria Educacional crítica em Tempos Pós-Modernos, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

idéias em rede
ideas en red

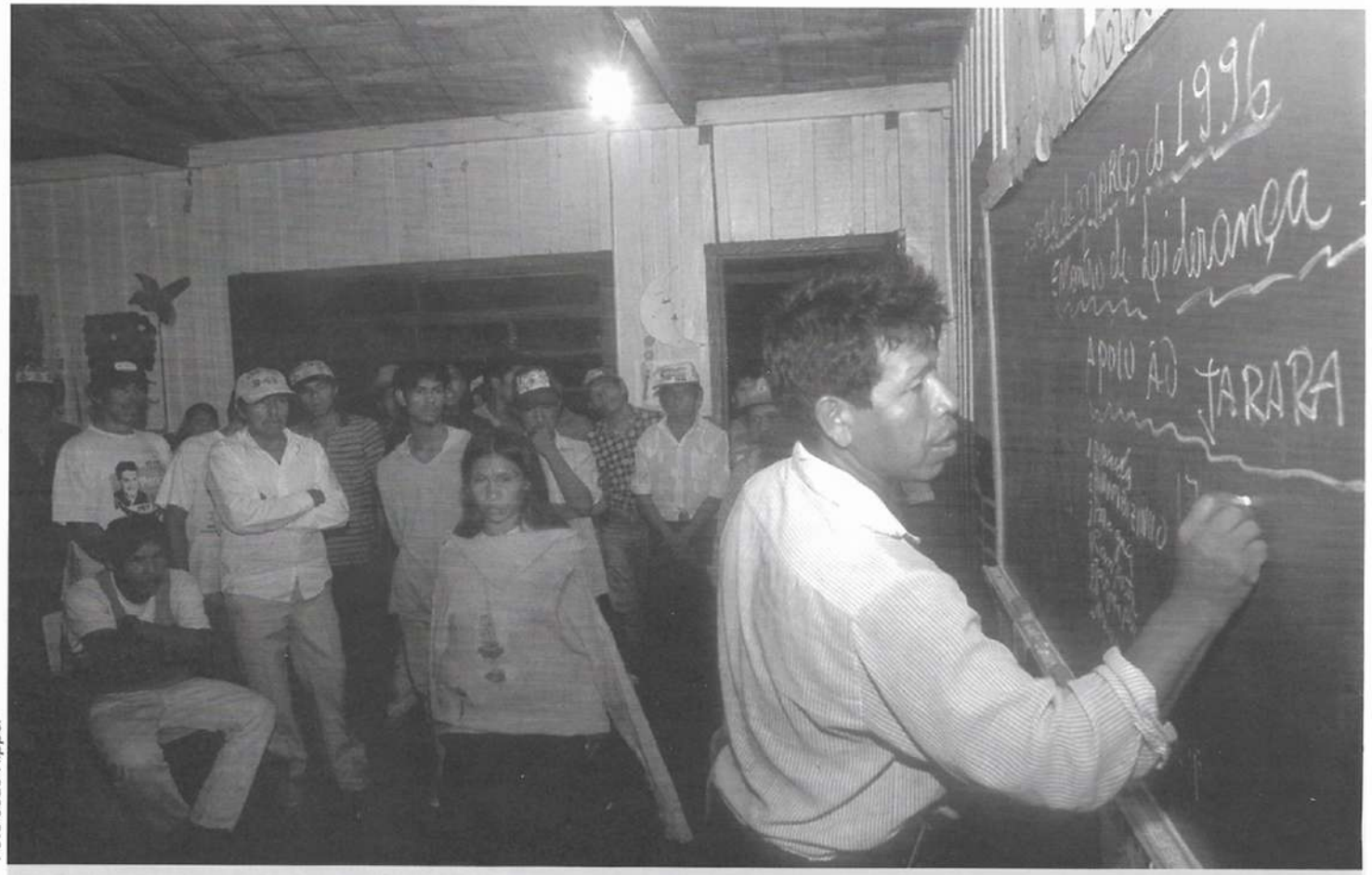


Foto João Ripper

Entre as correntes educativas surgidas na América Latina, destaca-se a educação libertadora ou pedagogia da liberdade, desenvolvida pelo brasileiro Paulo Freire. O objetivo é fazer com que os educandos tornem-se mais conscientes e desejosos de transformar o mundo. Entre as correntes européias mais influentes, destaca-se a concepção construtivista de Jean Piaget, que considera a aprendizagem como um processo de construção do conhecimento que se realiza vinculando o conhecimento novo com o prévio. Na América Latina, o construtivismo foi enriquecido por idéias do psicólogo soviético Lev Vigotski, segundo o qual o desenvolvimento do ser humano é mediado pela cultura. Outra corrente de grande influência na região é o personalismo, uma atitude filosófica que coloca no centro de sua interpretação da realidade a pessoa humana.

Aproximación a algunas corrientes educativas con impacto en Iberoamérica

Renata Teodori de la Puente
Perú

América Latina como diría José Carlos Mariátegui en los "Siete ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana" ha desarrollado sus modelos educativos y corrientes pedagógicas en función a los países que han ejercido una hegemonía sobre ellos. Extendiendo este análisis diremos que América Latina ha importado las corrientes educativas que otros países desarrollaban.

Entre las pocas corrientes que surgen en Latinoamérica y que tienen vigencia es la que desarrolla el pedagogo brasileño Paulo Freire, conocida como la educación liberadora o la pedagogía de la libertad.

He querido empezar este artículo con esta corriente porque nace en América Latina y tiene gran impacto en el ámbito educativo internacional. Las otras corrientes que referiremos han nacido en otras regiones.

América Latina ha tenido grandes pensadores de la educación pero pocos han trascendido las fronteras de sus países.

El pensamiento educativo de Paulo Freire responde a la historia de Latinoamérica, él se inserta a la educación desde la acción social. La propuesta educativa de Freire, como señala José Antonio Fernández (2001), no apunta al cómo mejorar el modo de adquirir más conocimientos, sino de cómo hacer que los educandos se tornen más conscientes y más deseosos de cambiar el mundo.

La vocación educativa de Paulo Freire tiene fundamentos filosóficos y sociológicos, a diferencia de otras corrientes que provienen de la psicología educativa y de la teoría del conocimiento.

Paulo Freire desarrolló su pensamiento durante cuarenta años y a pesar que para algunos autores ha sido una metodología, para otros una teoría, para otros una filosofía, podemos afirmar su aporte a la educación del siglo XX y que su pensamiento sigue siendo un referente en Latinoamérica.

Paulo Freire desarrolla como núcleo de su planteamiento la teoría del diálogo como instrumento básico del aprendizaje significativo.

Paulo Freire es crítico del sistema liberal, en sus últimas publicaciones cuestiona el reduccionismo al que se ve sometida la educación cuando responde únicamente a los intereses del mercado.

El Instituto Paulo Freire de Brasil ha desarrollado importantes investigaciones sobre el método Investigación-acción, teniendo como fundamento epistemológico la teoría de Freire. Y esta metodología ha adquirido gran relevancia en toda América Latina.

Entre las corrientes pedagógicas europeas más influyentes en el ámbito iberoamericano durante el siglo XX sin duda resulta imprescindible considerar los aportes de la teoría de Piaget. La psicología genética fundada por Jean Piaget durante la primera mitad del siglo XX ha tenido un enorme impacto en la educación latinoamericana, tanto en lo que respecta a las elaboraciones teóricas como a la práctica pedagógica. En el ámbito iberoamericano el nombre de Piaget es uno de los que con mayor frecuencia aparece mencionado en las publicaciones pedagógicas.

Actualmente los aportes de la teoría de Piaget en la educación se encuentran en lo que ya es común denominar "concepción constructivista".

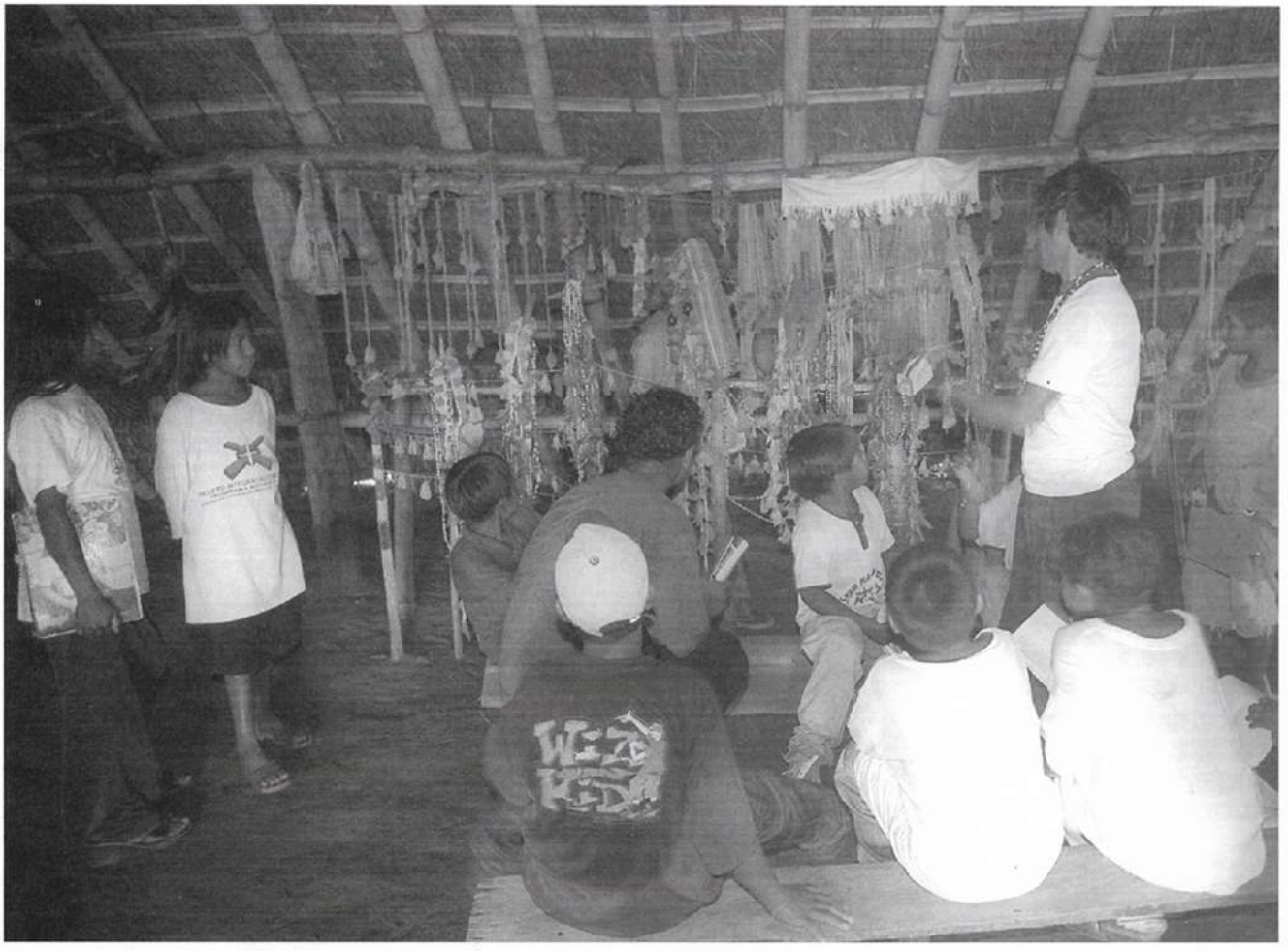


Foto João Ripper

La idea de concepción constructivista para la enseñanza y el aprendizaje hacen referencia a un enfoque amplio en el cual convergen diversas teorías psicológicas y educativas, que comparten el principio de que el conocimiento no constituye una copia de la realidad sino una construcción activa del sujeto en interacción con su entorno sociocultural.

Carretero y Limón (1997), proponen distinguir tres tipos de constructivismo: el epistemológico, el psicológico y el educativo, para referirse a tres planos de análisis de los problemas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza.

En gran parte de los países de Latinoamérica el constructivismo fue utilizado prácticamente como sinónimo de psicología genética o teoría de Piaget. Actualmente el constructivismo se complementa y se integra con otras teorías. El constructivismo se basa en considerar el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento que se realiza vinculando el conocimiento nuevo que se aprende con el conocimiento previo que posee el estudiante. En lugar de que el aprendizaje sea una copia o reproducción pasiva de la información que el alumno recibe del profesor, consiste en un proceso activo y constructivo que tiene lugar mediante una interacción entre los nuevos contenidos de conocimientos previos. El verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona. El desarrollo de la persona en formación es el proceso esencial en función del cual se puede valorar cada aprendizaje particular, como lo plantearon muchos pedagogos clásicos.

El autor colombiano Rafael Flórez Ochoa (1994) afirma que a comienzos del siglo veinte "La Escuela Activa" fue el primer gran movimiento pedagógico mundial con carácter constructivo. Los planteamientos de María Montessori, Dewey, Declory y Claparede enfatizan el "principio de actividad", en el sentido de que el niño aprende haciendo y experimentando, a partir de su propia actividad vital, partiendo de sus intereses y necesidades.

La Escuela Activa como corriente pedagógica fue difundida en toda América Latina, en la década de 1950. Las editoriales argentinas, mejicanas, colombianas, difundieron las obras de los autores más emblemáticos. Los centros de formación pedagógica no fueron ajenos a dicho movimiento.

El constructivismo se basa en considerar el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento que se realiza vinculando el conocimiento nuevo que se aprende con el conocimiento previo que posee el estudiante.

Piaget comenzó a investigar las formas del conocimiento y la inteligencia, los sujetos desde el nacimiento hasta la vida adulta.

Piaget elaboró un corpus teórico: El corpus teórico de la psicología genética, una teoría psicológica del desarrollo y el aprendizaje, que es una de las más importantes de la historia de la psicología.

Numerosos autores iberoamericanos han destacado la influencia que esta teoría psicológica ha tenido sobre las prácticas educativas.

La psicología genética permite explicar los procesos a través de los cuales los sujetos construyen su propio conocimiento. Las aplicaciones educativas de la psicología genética comienzan a realizarse a partir de al década de los sesenta.

Podemos afirmar que, a pesar de los innumerables aportes de Piaget y sus colaboradores de la Escuela de Ginebra, cuyos conceptos y modelos psicológicos fueron ampliamente utilizados en los diversos centros de investigación y universidades de América Latina, nunca desarrollaron una teoría de la enseñanza.

En América Latina el constructivismo se ha visto enriquecido por las ideas del psicólogo soviético Lev Vigotski. En la educación latinoamericana, las ideas de Piaget han tenido más influencia que las ideas de Vigotski, pero en la actualidad sus ideas son un referente importante en el ámbito de la innovación educativa.

Las ideas de Vigotski fueron planteadas en el primer tercio del siglo XX, pero en América Latina fueron difundidas en la década del 80, extendiendo su concepción global sobre el desarrollo humano y su idea de que, en definitiva, el sujeto se construye en una situación social y cultural específica de fuera hacia adentro.

La obra de Lev Vigotski ha tenido un impacto importante entre los psicólogos evolutivos en los últimos años. Su libro "Pensamiento y Lenguaje" publicado en 1962 se convirtió en un clásico en Latinoamérica.

Como señala Vila (2001) "Una parte de su éxito está en relación

con las críticas que desde la psicología evolutiva se han hecho a los planteamientos de Jean Piaget y al énfasis por sustituir el sujeto epistémico por el sujeto psicológico".

Psicólogos y educadores de América Latina, han estudiado la denominada "Zona de Desarrollo Próximo", ella condensa muchas de las ideas de Vigotski en el sentido de entender que, en el ámbito de lo social, las personas se implican en la realización conjunta de actividades y se establece un funcionamiento interpsicológico de modo que, con relación a una tarea determinada, la persona más capaz hace de conciencia externa y guia la conducta de la otra persona.

Rodríguez Fuenzalida (2001) es un de los autores latinoamericanos que valora los planteamientos de Vigotski, considerando que la escuela tiene que valorar el potencial educativo de la cultura, como parte de un patrimonio social y no sólo escolar.

En América Latina, sostiene este autor, las bases del currículo están asociadas con la incorporación de nuevas concepciones culturales. El desarrollo del niño está siempre mediado por importantes determinaciones culturales. Por esto para Vigotski y para Bruner, así como para toda la sociología constructivista, el desarrollo del ser humano está mediado por la cultura.

De este modo, la concepción curricular sustentadora de una escuela, que incorpora estas nuevas racionalidades y simbologías, es un conjunto de intercambios socioculturales fundados en modelos mediacionales culturales de intervención (donde están participando los actores educativos, con su simbología y códigos culturales), orientados hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades y valoraciones significativas en determinados contextos.

Para finalizar este artículo nos referiremos muy brevemente a una de las corrientes más estudiadas: la del Personalismo. Muchos autores afirman que es la corriente que más impacto ha tenido en el quehacer educativo de Iberoamérica.

Se definió el personalismo como la actitud filosófica que coloca en el centro de su interpretación de la realidad a la persona humana.

El personalismo surge de las canteras de la filosofía surgida en Francia en la primera mitad del siglo XX, desarrollándose ampliamente en Europa. Se situó desde un principio tanto frente al idealismo alemán, que reduce a la persona a un movimiento del absoluto, como frente al positivismo, para el que la persona no es sino una cosa más entre todas las que componen el universo.

Se definió el personalismo como la actitud filosófica que coloca en el centro de su interpretación de la realidad a la persona humana.

El personalismo tuvo en Emmanuel Mounier a uno de sus más connotados representantes, definiendo su proyecto en el "Manifiesto servicio del personalismo".

Esta corriente difundió dos valores fundamentales: la libertad y el compromiso. Los pedagogos iberoamericanos se identificaron con estos principios y los difundieron con gran fuerza, encontrando aún en la actualidad muchos proyectos educativos insitucionales que se fundamentan en el movimiento personalista. ●



TRILLA (coord.) (2001). "El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI".GRAO Editores, Barcelona.

CARRETERO, M; LIMON, M (1997) "Problemas actuales del constructivismo. De la Teoría a la Práctica", en RODRIGO, M. (comps) La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, Paidos.

FLOREZ OCHOA, R. (1994) "Hacia una pedagogía del conocimiento." McGraw-Hill. Bogotá, Colombia.

RODRIGUEZ FUENZALIDA, E (2002) "Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales." En: V Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú. Políticas y Estrategias en la formación docente en el cambio de época. Pontificia Universidad Católica del Perú. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Lima, Perú.

VILA, I. (2001) Lev Vigotski: "La psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación." En: TRILLA (coord.) El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. GRAO, Barcelona.

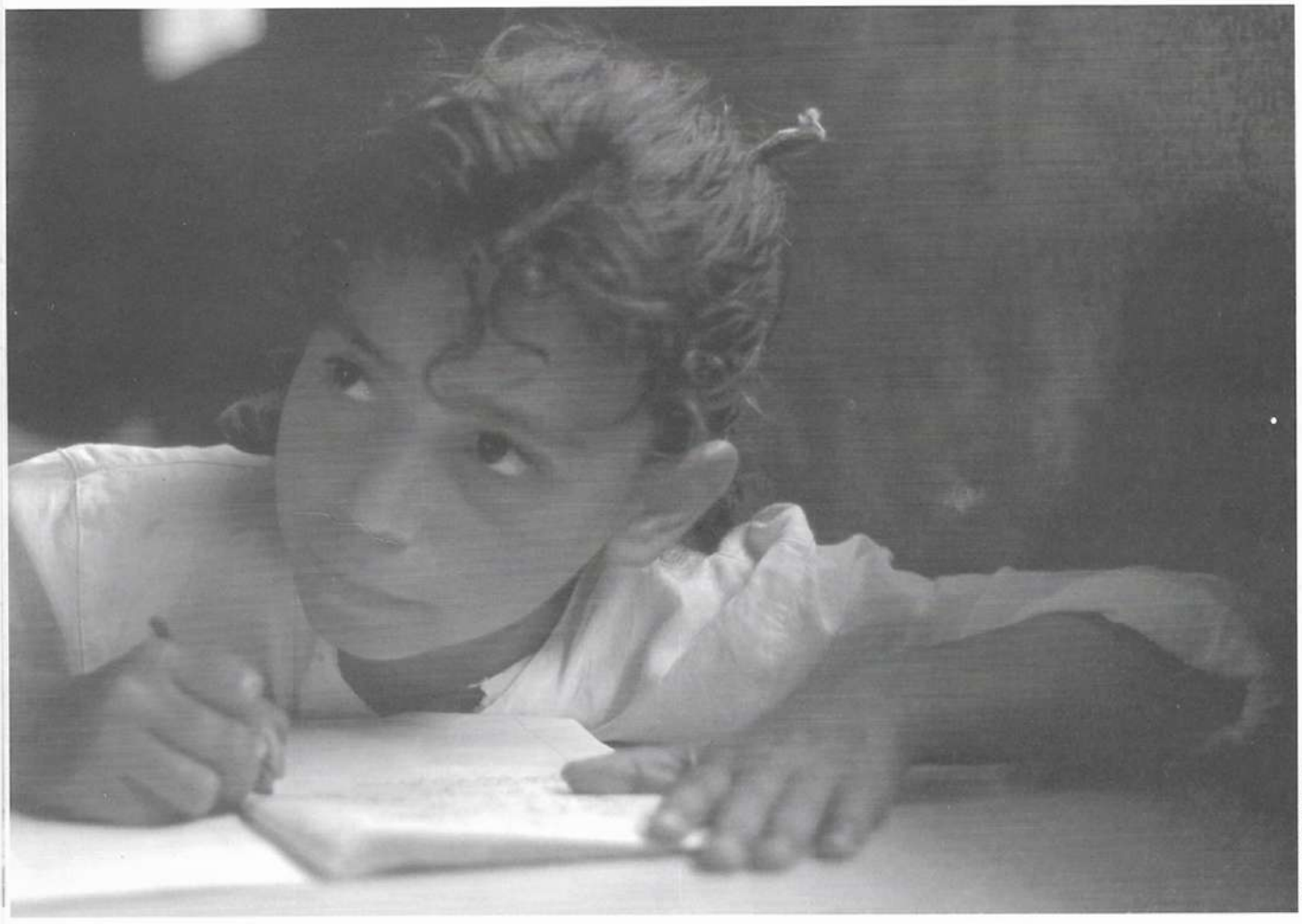


Foto João Ripper

"ENSINAR EXIGE QUERER BEM AOS EDUCANDOS"

"O educador progressista precisa estar convencido como uma de suas conseqüências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelos educadores progressistas. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente."

Paulo Freire. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Ed. Paz e Terra - São Paulo, 1996.

Educação

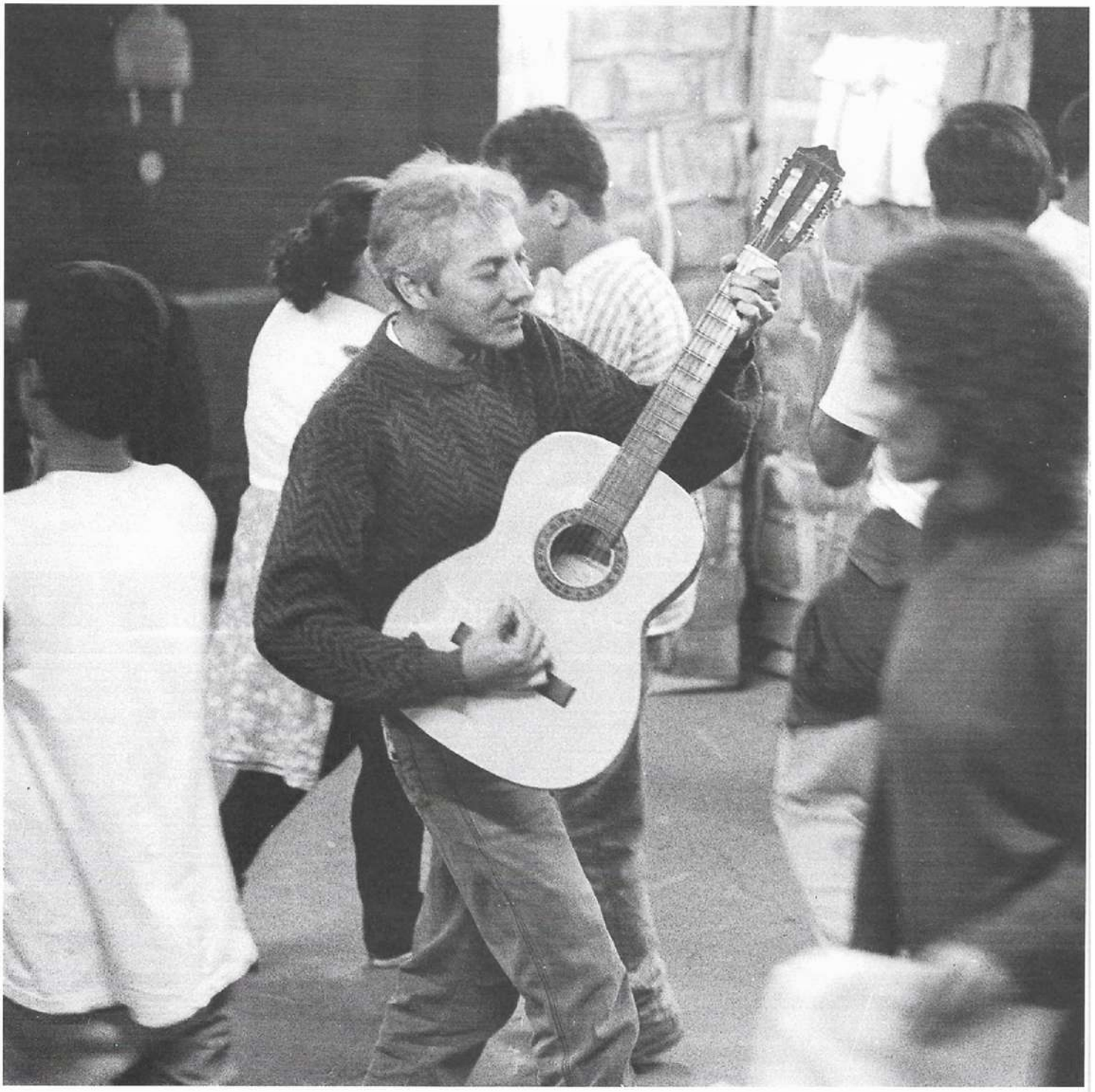


Foto João Ripper

popular: a poesia como proposta

Pedro Garcia
Rio de Janeiro - Brasil

Cuando nos referimos al arte como una forma de educar, necesitamos aclarar que el arte educa a través de su propio aprendizaje y de su propia manifestación y no porque está al servicio de la educación. El objetivo es construir una nueva forma de vida más igualitaria, creativa y feliz. Un ejemplo de éxito es el Centro de Atención a la Drogadicción Raul Seixas, cuyo objetivo es reemplazar la evasión alienada a la que conduce la droga por el imaginario de la poesía. Ya el curso "Ciencia para Poetas", de la Universidad Federal de Río de Janeiro, abre un espacio para el intercambio de ideas sobre teatro, ciencia y divulgación científica. Finalmente, "Se esta rua fosse minha", consiste en un trabajo con varias actividades artísticas que envuelven a niños y adolescentes de la calle y que crea un imaginario que se presenta como una opción al universo del crimen.

Cristovam Buarque, nosso atual Ministro da Educação, aventou, em artigo recente, que após o predomínio dos economistas talvez tenha chegado o momento dos artistas e dos pensadores. Segundo ele estaríamos entrando em um tempo "de poetas, dramaturgos, escritores e pensadores que denunciariam, criticariam e formulariam uma visão ampla do drama humano e nacional." Mas para isto seria necessário "voltar aos fundamentos dos valores humanos, subordinando a técnica à ética numa nova lógica, capaz de entender o homem e o resto da natureza como parte de um todo e de redefinir os conceitos de liberdade e de igualdade nestes tempos das grandes e independentes máquinas que substituem o trabalho humano e destróem o meio ambiente. Será preciso, sobretudo, imaginação para inventar um novo conceito de riqueza sem as amarras da economia, usando esta última apenas como um instrumento".[1]

Escrevo este texto partindo deste enfoque, ou seja, privilegiando a imaginação, o imaginário, a subjetividade para refletir em que termos podemos pensar a educação popular hoje. Mais especificamente a relação arte/educação popular.



Foto João Ripper

Em geral o tema da educação às camadas populares parte do debate sobre a inclusão/exclusão deixando de fora uma questão que me parece fundamental: que a exclusão é funcional ao sistema capitalista. Sendo assim incluir será sempre uma forma parcial de agir: a inclusão de poucos. Mas mesmo que – para efeito de raciocínio – admitíssemos a inclusão de todos, uma questão permanece: é este o sistema que desejamos?

O que não significa que mesmo em um sistema competitivo e de exclusão não seja possível maior justiça social, principalmente em um país em que esta desigualdade é das maiores do mundo.

Penso em uma frase de Epicuro, filósofo que pregava moderação no gozo dos bens espirituais e morais: "Se queres enriquecer Pítocles, não lhe acrescentes riquezas: diminui-lhe os desejos". Este talvez fosse um bom conselho, não apenas para Pítocles, mas para toda uma humanidade que se volta para um consumo insano que é dado apenas a alguns eleitos.

Em um artigo denominado: "Via sem saída?", Cornelius Castoriadis prega a reforma do ser humano, o que "exige uma transformação radical da sociedade política, instaurando não somente a participação formal, mas também a paixão de todos pelas questões comuns".[2]

Esta paixão, de que fala Castoriadis, se coloca numa perspectiva de mudança de visão de mundo, algo que atravessa a subjetividade individual e coletiva. Mudar a subjetividade das pessoas me parece um caminho a ser melhor explorado. E aqui cabe dizer que esta subjetividade só pode ser construída sob um platô de dignidade em que as condições mínimas de existência sejam dadas a todos os cidadãos. Mas não é um antes e um depois, ambos os caminhos devem ser construídos simultaneamente.

E agora me volto para a arte como uma forma de educar. E aqui é necessário esclarecer que a arte educa pelo seu próprio aprendizado e manifestação (e não porque está a serviço da educação). É interessante acompanhar notícias de jornais que apontam para a manifestação da arte em terrenos até então não contemplados, como no tratamento de drogados: "Poesia no tratamento de usuários de drogas".[3]

No caso, trata-se do projeto de uma instituição que pretende revolucionar o tratamento de jovens dependentes de drogas: o Centro de

Atenção à Drogadição Raul Seixas. A idéia – afirmava o então coordenador de Saúde Mental do município do Rio de Janeiro, Hugo Fagundes – "é que o Centro Raul Seixas seja um clube de jovens, com atividades que permitam a eles perceber que dá para atravessar a juventude com horizontes diferentes da satisfação imediatista, da atração da droga, do bombardeio consumista e do sonho impossível com o tênis Nike." Em suma, uma busca de mudar a evasão alienada da droga para o imaginário da poesia.

Um curso da Casa da Ciência, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que teve início em setembro de 2001, se denomina Ciência para poetas. A finalidade é abrir espaço para que artistas, cientistas e o público interessado possam trocar idéias sobre teatro, ciência e divulgação científica.

O CAMINHO DA ARTE

O caminho da arte pode ser criativo para o que se realiza hoje em educação popular. Penso em um projeto que conheço: "Se esta rua fosse minha..." Trata-se de um trabalho com várias atividades artísticas (circo, teatro, dança) envolvendo crianças e adolescentes vivendo em situação de rua. A idéia não é transformar estes meninos e meninas em artistas, embora alguns deles possam desenvolver aptidões que os leve a se profissionalizar, mas criar um outro imaginário. Um imaginário que seja opcional ao universo do crime. As próprias atividades em que se envolvem podem fazê-los repensar sua existência no mundo.

Mas vamos dar a palavra a jovens moradores de favelas do Rio de Janeiro que descobriram a arte em seu lugar de moradia. Alan Pereira, de 17 anos, do projeto "Cultura na Favela", patrocinado pelo Instituto Goethe, estuda dança. Ele diz que "ficava solto de bobeira, no morro, jogando bola. Se não estivesse na Companhia nem sei se estaria vivo hoje. Provavelmente teria entrado na vida do crime e morrido como meu pai e meu irmão de criação".[4]

Andrea Macedo, de 22 anos, no projeto "Casa das Artes da Mangueira", tem o sonho de ser fotógrafa profissional. O interessante, na sua fala, é que vê poesia onde não via: "Antes nem gostava da foto preto-e-branco, pois achava triste. Hoje consigo ver poesia nela e enxergar as coisas que estão à minha volta de forma diferente".[5]

A idéia não é transformar estes meninos e meninas em artistas, embora alguns deles possam desenvolver aptidões que os leve a se profissionalizar, mas criar um outro imaginário.

Cláudia Martins, uma jovem de 21 anos, participa de um grupo dança: "Demorei para descobrir que não é porque moro numa favela que tenho que estudar até o segundo grau e ser secretária ou atendente. Hoje sei que posso ser bailarina, fazer uma faculdade e ter a dança como meio de vida. Esse trabalho mudou a minha percepção da realidade".[6]

Octavio Paz foi um dos raros pensadores que buscou a interrelação entre sociedade e poesia. Segundo ele não pode existir uma sociedade sem poesia nem uma poesia sem sociedade. Entenda-se poesia em seu sentido lato, como o povoamento do mundo pela arte.

Para Paz, uma "sociedade sem poesia careceria de linguagem: todos diriam a mesma coisa ou ninguém falaria", já uma poesia sem sociedade "seria um poema sem autor, sem leitor e, a rigor, sem palavras. Condenados a uma perpétua conjunção que se resolve em instantânea discórdia, os dois termos buscam uma conversão mútua: poetizar a vida social e socializar a palavra poética. Transformação da sociedade em comunidade criadora, em poema vivo; e do poema em vida social, em imagem encarnada.

Uma sociedade criadora seria uma sociedade universal em que as relações entre os homens, longe de ser uma imposição da necessidade exterior, fossem como um tecido vivo. (...) Essa sociedade seria livre porque, dona de si, nada exceto ela mesma poderia determiná-la; e solidária porque a atividade humana não consistiria, como hoje, na dominação de uns sobre outros (ou na rebelião contra esse domínio) mas buscaria o reconhecimento de cada um por seus iguais ou, melhor, por seus semelhantes".[7]

É esta dimensão fundadora da arte que necessita ser resgatada, porque – como nos diz Fayga Ostrower – "quando o homem moldou a terra moldou a si mesmo". Construiu, digamos, a sua própria imagem. Há aí algo de misterioso embutido em uma pergunta de Fayga: "Que tipo de linguagem é esta que não precisa de interpretação e comunica há milênios sem perder o núcleo da expressividade?"[8]

Talvez este enigma sem resposta possa nos guiar na busca de um outro padrão de existência, reformulando o imaginário que alimenta nossos desejos. O que buscamos depende, além das circunstâncias que nos cercam e dos imponderáveis, de vontade e ação. Ousar fazer. É no fazer, com seus erros e acertos, que poderemos construir uma nova forma de vida mais igualitária, criativa e feliz.

E termino este texto com o depoimento de uma professora que fez da vontade, contra todas as evidências, uma afirmação da vida: "Eu sou uma pessoa que se pudesse, assim, uma expressão de gramática dizer 'classifique sua vida', eu diria que minha vida seria classificada pela expressão NÃO PODE. Eu não podia estudar porque era pobre demais. Consegui me formar. Não podia me casar porque o rapaz que eu escolhi é bem claro e a família era contra ele se casar com uma pessoa mais escura. Não podia ser mãe porque tinha um problema interno, tinha útero infantil e virado. Tenho dois filhos. Não podia ter uma casa porque o salário era muito pouco, professora ganha muito pouco e ele, mecânico, também ganhava muito pouco. Temos uma casa. Então, eu acho que minha vida que era não pode, PODE!".[9] ●

O que buscamos depende, além das circunstâncias que nos cercam e dos imponderáveis, de vontade e ação. Ousar fazer.



Foto João Ripper

1 BUARQUE, Cristovam – Os círculos dos intelectuais, in Ética, UNB, Brasília, 2000, pág. 94.

2 Castoriadis, Cornelius. Via sem saída, in O mundo fragmentado – As encruzilhadas do labirinto/3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, pp.106/7.

3 O Globo, 17 de agosto de 2001.

4 Jornal do Brasil, 11 de agosto de 2001; reportagem: A cultura desafia a realidade. Projetos em comunidades carentes se multiplicam no Rio transformando a arte em alternativa para o cotidiano e matéria-prima para o futuro.

5 Idem.

6 Idem.

7 PAZ, Octavio – Los signos en rotación y otros ensayos, Alianza Editorial, Madrid, 1971, pág. 308.

8 Palestra de Fayga Ostrower no seminário internacional "Arte e Identidade Cultural na Construção de um Mundo Solidário", promovido pelo Pólis (SP) e pela Fondation Charles Léopold Mayer (Paris), Itapecerica da Serra, SP, abril de 2001.

9 Depoimento da professora Lourildes, extraído do artigo de Jéssica Ferreira, A casa, a rua e as mulheres de Rancho Fundo, do livro Bem pra lá do fim do mundo – Histórias de uma experiência em Rancho Fundo, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, coordenado por Claudius Ceccon e Jane Paiva, CECIP, União Européia, CCFD, RJ, 2000.

ESCOLA MULTISSERIADA DE ZONA RURAL: REALIDADE ESQUECIDA

A literatura educacional dos últimos 20 anos tem dado muito pouca atenção às escolas multisseriadas de zona rural, e, em muitas realidades, ela é muito presente, constituindo-se no maior percentual de estabelecimentos de ensino. Trata-se, na melhor das hipóteses, de um pequeno prédio com apenas uma sala, uma cozinha e sanitários. Aí, uma única professora coordena o ensino de todas as crianças da localidade, do pré-escolar até a 4ª série. Às vezes existe uma merendeira, porém em muitas delas a própria professora, além das tarefas pedagógicas e administrativas, ainda prepara a merenda para os alunos. Na realidade brasileira, nas regiões sudeste e sul, estas mestras já possuem a formação básica para a docência neste nível; entretanto nas demais regiões, a professora da zona rural é "leiga", possuindo apenas 4 anos de escolaridade.

O trabalho desta professora apresenta, portanto, alguns desafios específicos, dos quais queremos ressaltar a relação com a cultura local e com a terra. No ano de 1997 fizemos um estudo sobre essas escolas no município de Sapucaia, RJ, e tivemos ocasião de acompanhar as professoras de duas delas, reconhecidas como "boas" professoras, comprometidas com sua tarefa educativa. Efetivamente o ensino ministrado era de boa qualidade e o tempo era muito bem aproveitado, mas não se percebia que o eixo condutor do trabalho docente estivesse norteado pelo tema rural. Também não vimos nenhuma atividade ou evento específico da região. Na verdade podia-se sentir no currículo desenvolvido em ambas as escolas um estilo urbanizante.

Por sua vez, os alunos também aspiravam a estudar e trabalhar no centro urbano. Numa determinada atividade dialogada, uma menina de 4ª série expunha seu desejo de ir estudar na zona urbana ou de lá trabalhar. E uma das professoras tinha a grande preocupação de preparar seus alunos para "enfrentarem a vida da cidade".

Por outro lado, a comunidade rural também vai perdendo o contato com a terra; não há apoio à agricultura e ninguém mais quer trabalhar na terra. Na comunidade de uma dessas escolas, nenhuma família mais vivia da terra, os jovens rejeitavam esse tipo de trabalho, preferindo a tarefa de servente de pedreiro na área urbana ou permanecendo desocupado, enquanto suas pequenas propriedades estão abandonadas, sem nada produzir. Mesmo as verduras e legumes para sua subsistência são compradas na feira da zona urbana, o que exige uma longa caminhada e o uso do ônibus.

Atualmente é difícil podermos falar em "cultura rural". Nesta comunidade a que nos referimos, a luz foi instalada em 1993; todas as famílias, ainda que com grande esforço foram comprando seus aparelhos de televisão e, logo a seguir, a parabólica, o que trouxe para dentro da comunidade rural uma outra cultura, forjando uma nova cultura híbrida.

No meio deste cenário, fica bem difícil para a professora, que já não tem uma formação adequada para lecionar neste ambiente, poder fazer um trabalho que valorize e resgate a cultura rural e os valores da terra. Se analisarmos os documentos e materiais oficiais, elaborados com o intento de estimular e auxiliar os docentes, vemos que essa realidade rural e multisseriada, é praticamente ignorada. Recentemente o Ministério de Educação do Brasil elaborou e distribuiu para as escolas de todo o país os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que pretendem ser uma orientação para o ensino no país inteiro. Este tipo de escola sequer é mencionado e as realidades apresentadas nada têm a ver com suas duas características: multisseriação e zona rural. O que se vê, então, país afora, é que o "pacote" dos PCN está em qualquer dessas escolas, mas permanece intocado.

Acrescente-se ao "esquecimento" desta realidade, a crítica sobre a oportunidade, especialmente para estas escolas rurais, de um "pacote" nacional. Percebemos nas reformas educativas, ao lado da propalada descentralização uma tendência para a uniformização dos currículos, o que nos parece indesejável para qualquer realidade, quanto mais para esta tão específica. Moreira, autor de trabalhos sobre a questão dos currículos, nos diz que numa sociedade desigual, como a brasileira, a única modalidade de coesão possível é a que se deriva do reconhecimento das diferenças e desigualdades.

E essas diferenças e desigualdades parece que estão sendo ignoradas neste tipo de escola.

Zélia Mediano
Centro Novamerica de Educação Popular

Tensiones del

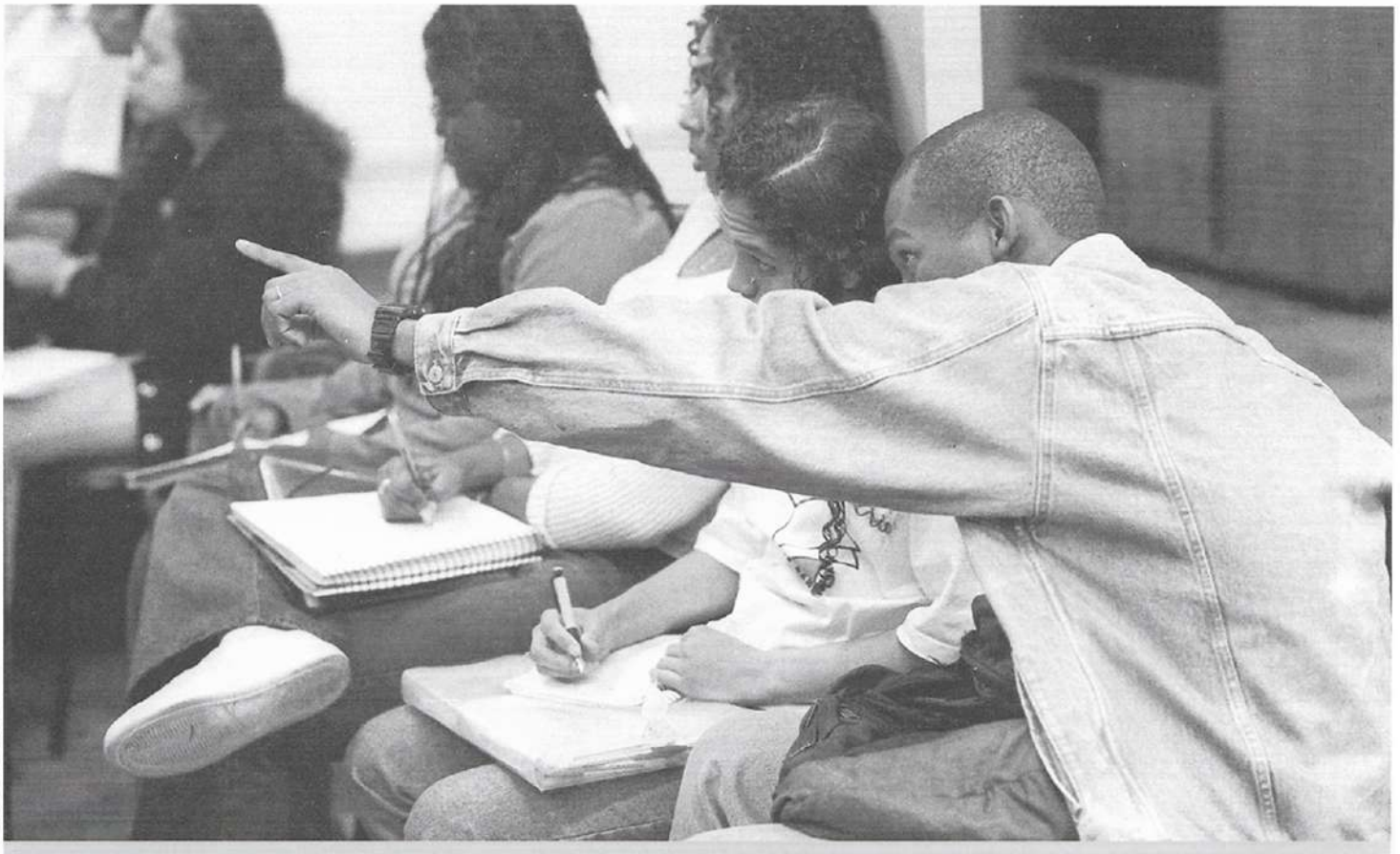


Foto João Ripper

Vivemos em uma época de crises e transformações profundas, das quais o currículo escolar não pode se omitir. Ele enfrenta diversas tensões que podem ser classificadas nos planos epistemológico, político, econômico e ético. O maior conflito que o currículo enfrenta, porém, é sua tendência quase obsessiva em se apresentar como coerente e inquestionável, silenciando suas tensões e contradições. Seu desafio é ingressar no mundo assumindo as tensões que este lhe coloca.

currículum ante el escenario mundial

Abraham Magendzo
Santiago- Chile

Vivimos en una época de crisis y de transformaciones profundas en el plano político, cultural, social y valórico, tanto en el ámbito nacional como mundial, de la cual el curriculum no puede desentenderse.

En efecto, hay tensiones en una multiplicidad de dominios. Estas tensiones son sistémicas, por lo tanto las clasificaciones que haré son exclusivamente didácticas.

1. En primer lugar en el plano epistemológico las tensiones son de diferente naturaleza. Por de pronto la respuesta a la clásica pregunta referida a qué es lo que debe estimarse como conocimiento no es de nada nítida, toda vez que estamos ubicados en un tiempo que ha sido definido como el de la sociedad del conocimiento. Conocimiento que crece exponencialmente, que se relativiza, que se plantea como un conocimiento incierto, que se ubica en una pugna ente el conocimiento instrumental al servicio de la producción y la competitividad y el conocimiento axiológico que refiere a la comunicación y a la ciudadanización. En el plano más aplicado surgen tensiones relacionadas con la preeminencia del conocimiento intelectual sobre el afectivo-actitudinal-valórico, en donde la búsqueda de un adecuado equilibrio entre estos se plantea en el ámbito del discurso, pero se dificulta a nivel aplicado. Existe igualmente una pugna entre el conocimiento producto y el conocimiento proceso, en donde los mensajes que

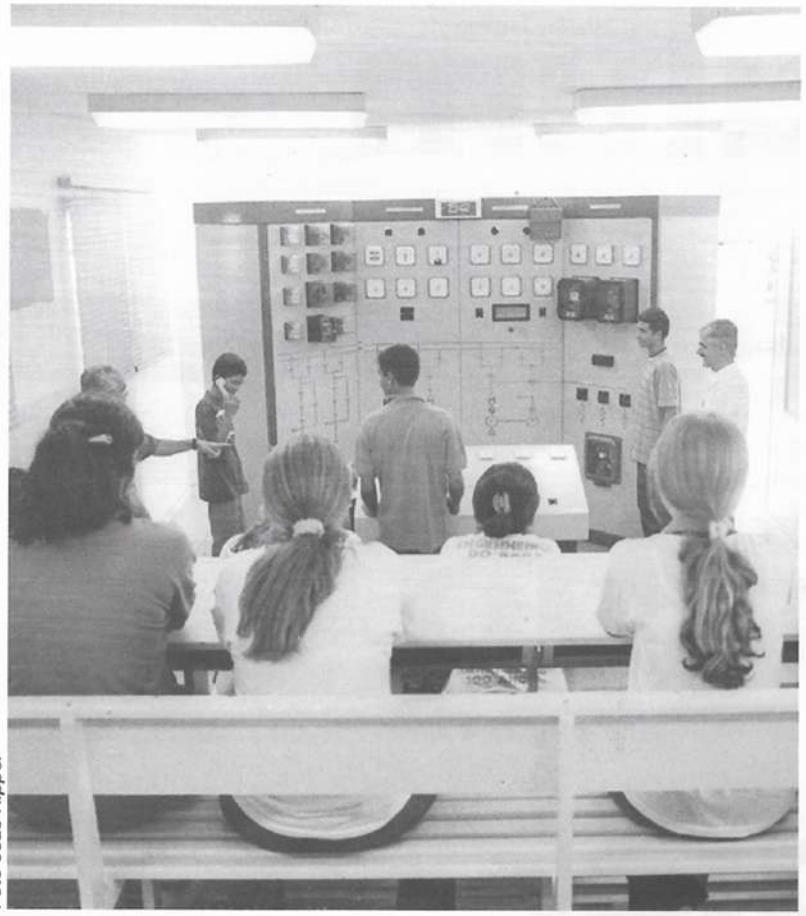


Foto João Ripper

se entregan desde los sistemas de evaluación nacional e internacional, están ligados más bien con el primero que con el segundo.

2. En el plano político hay tensiones referidas a quién le corresponde controlar y distribuir el conocimiento; a través de qué instituciones. Las tensiones nos remiten a definir el rol que debe jugar el Estado al respecto, cuando prevalece una concepción neoliberal a ultranza que piensa que preferentemente es el mercado el que debe controlar y distribuir el conocimiento. En esta perspectiva el Estado debe actuar subsidiariamente. De lleno entramos al conflicto referido a la centralización y descentralización del curriculum y en consecuencia a los grados de regulación que debe ejercer el Estado. No escapan a las tensiones políticas aquellas que se vinculan con el grado de participación que deben asumir los distintos actores sociales en definir el curriculum, es decir, las cuotas de poder que cada uno tiene en el proceso de selección y distribución del conocimiento.

Entonces, surge con fuerza el tema de la presencia de los organismos internacionales, llaménse Bancos, Internet, expertos y asesores, etc., en la definición del curriculum nacional con pretensiones de universalización del conocimiento, minimizando la pertinencia curricular a contextos diferenciados.

3. La dimensión económica le plantea al curriculum en la actualidad no sólo dilemas referidos a cuál es el conocimiento valioso y a quién es atribuible, sino que se introduce directamente a las tensiones referidas a la equidad y a la calidad del curriculum. La primacía existente, en la actualidad, de ligar el desarrollo económico con el conocimiento y la educación estiman que el conocimiento valioso es aquel que agrega valor al producto, en especial el conocimiento científico - tecnológico, todo otro conocimiento aparece como superfluo, intrascendente y sin valor. Por consiguiente, la presencia en la mesa de las decisiones curriculares de los empresarios, economistas y desarrollistas, científicos y tecnócratas es no sólo inevitable, sino que impostergable. Estos, sin duda, entran en conflicto con aquellos actores que también se sientan a esta mesa con una mirada desde el desarrollo sustentable, de la recuperación de los espacios públicos y de los que tienen una mirada más axiológica del curriculum. Nuevamente la tensión se resuelve por los que tienen mayor poder en el curriculum: hacemos referencia tanto al poder económico como al simbólico.

En un afán casi obsesivo, el curriculum ha querido presentarse como coherente, incuestionable, irrebatible, casi axiomático.

En esta perspectiva nos introducimos al tema de la inequidad en el curriculum, constatándose, tanto a

nivel de nuestro país como a nivel mundial que pese a los esfuerzos que existen por estrechar la brecha de la inequidad, todavía esta es muy profunda. Sin ser pesimista, pero sí realista, esta brecha podría verse incrementada.

4. El escenario ético tanto mundial como nacional en que estamos insertos es el que mayores y más profundas tensiones le plantean al curriculum. Hoy más que nunca surge con fuerza la contradicción histórica y permanente que ha existido -y que pareciera que se hace más insostenible que nunca- entre un discurso curricular ético, utópico, que formula valores desvinculados de la realidad, que propone para la educación, por qué no decirlo, una escala axiológica fantasiosa, hipotética hasta quimérica y una realidad en crisis valórica.

Dicho de otra manera, siempre el curriculum ha postulado e intencionado valores que impugnan la cotidianeidad de los estudiantes. Pareciera que al curriculum le está permitido o tiene licencia para sobreponerse a la realidad, como si esta fuera su misión. El curriculum ético es siempre una utopía. No podría ser de otra manera, de lo contrario sería un imposible. Pero hoy la brecha se ha incrementado exponencialmente y la contradicción entre lo que se postula y la realidad se hace indefendible. Cómo se puede postular el valor de la solidaridad en un mundo que promueve, con decisión existencial, el individualismo; cómo se puede postular educacionalmente el valor de la paz en un mundo que ve la guerra como la única salida de los conflictos, el valor de libertad cuando es posible coartarla sin límites para mantener el orden y la seguridad, el valor de la dignidad humana cuando los derechos más fundamentales son violados permanentemente, el valor de la justicia cuando se desconoce el debido derecho a la defensa, el valor de la igualdad cuando persisten las intolerancias y las discriminaciones religiosas, étnicas, de género, de orientación sexual, a los discapacitados físicos o mentales. Cómo se sostiene el valor de la justicia social, cuando los niveles de pobreza se incrementan y las diferencias entre los que poseen el poder económico y los que tienen escaso poder se agranda abismantemente.

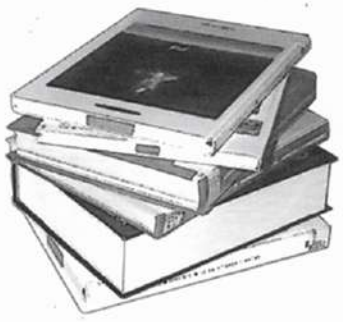
Las tensiones que hemos punteado son sólo algunas de muchas que el curriculum confronta en el escenario mundial, podríamos agregar unas tantas más, pero creo no equivocarme al sostener que la mayor tensión que el curriculum enfrenta es el desconocer, silenciar, invisibilizar, como lo ha hecho históricamente, sus tensiones y contradicciones. En un afán casi obsesivo, el curriculum ha querido presentarse como coherente, incuestionable, irrebatible, casi axiomático y de esa manera no ha tenido la capacidad de enfrentar sus propios conflictos y en esa vena se ha hecho impertinente e impenetrable. El desafio, entonces, que le queda al curriculum por delante, si pretende reencontrar su verdadero sentido, es entrar al mundo asumiendo las tensiones que este le plantea. •



Foto João Ripper

MOSAICO

livros/libros



Identidad y Ciudadanía - un reto a la educación intercultural
Margarita Bartolomé
Narcea. España, 2002

La reflexión que se presenta en este libro nace del contacto directo de los autores con las escuelas que acogen una población multicultural, de su diálogo con el profesorado y alumnado de estas escuelas, y de los interrogantes suscitados por sus investigaciones en educación intercultural. Su objetivo, por tanto, es ofrecer el fruto de esa reflexión, desde la experiencia realizada a lo largo de una década y que ha ayudado a construir un marco de referencia desde el cual trabajar las investigaciones, la formación práctica del profesorado y los materiales educativos.

Mujeres a favor de la paz - Hacia un programa de acción
I. Breines, D. Gierycz y B.A. Reardon
Narcea. España, 2002

Aborda la situación de las mujeres en tiempos de guerra y el rol que deberían tener en el establecimiento de la paz. Analiza la política internacional desarrollada en los conflictos, critica modos y procedimientos seguidos para alcanzar la paz, y ofrece pautas para una reflexión y un diálogo que conduzcan a un programa de paz basado en las iniciativas de las mujeres. A partir de esta lectura se puede construir una convivencia en una cultura de paz.

Discriminación, Sociedad y Escuela en América Latina - ¿Somos tod@s iguales?
Vera Maria Candau (coord.)
Ediciones Runa. Bolívia, 2002

O livro é o resultado de uma investigação desenvolvida pelo Centro Yachay Tinkuy (Bolívia), Novamerica (Brasil) e Centro Cultural Poveda (República Dominicana) como parte das atividades da Red Interinstitucional "Derechos Humanos, Ciudadanía y Democracia". O objetivo geral é compreender como professores e alunos se situam diante das manifestações da discriminação na escola e propor formas de superar o problema, partindo do princípio de que educar para o reconhecimento do "outro" é um dos desafios na educação em Direitos Humanos.

Democracia, Educação e Multiculturalismo
Carlos Alberto Torres
Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2001

Este livro busca reconstruir os conceitos de democracia, multiculturalismo e cidadania, levando em conta o contexto global da política e prática educacionais em nossos dias. Para Michael W. Apple no livro de Torres "uma imensa quantidade de material teórico e empírico é sistematizada, apresentando novas e desafiantes maneiras de associar as lutas pela democracia com as que envolvem a cidadania e a educação multicultural", sendo, portanto, uma obra de valor permanente e importante para todos/as aqueles/as que estejam interessados/as em aprofundar e alargar o significado e a importância da educação para a democracia e a justiça social.

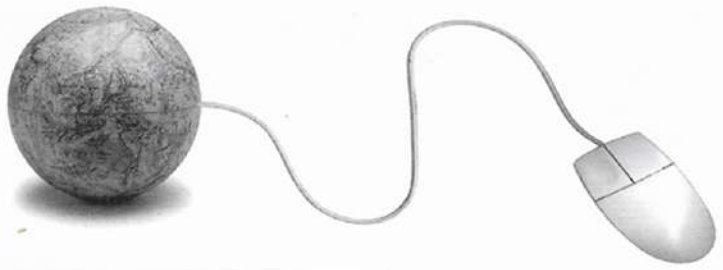
Currículo: debates contemporâneos
Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Machado (orgs.)
Cortez. Brasil, 2002

O pensamento curricular contemporâneo caracteriza-se por uma diversidade de questões marcadas pelo hibridismo teórico. Múltiplos enfoques teóricos se entrelaçam e se desdobram em uma pluralidade de concepções curriculares. O livro pretende ser uma possível iniciação ao campo do currículo para todos aqueles que atuam e refletem sobre educação. Discute temas como diferença, cotidiano, tecnologias, espaços, tempos, poder, cultura, conhecimento e suas implicações curriculares.

Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes
Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves (orgs.)
DP&A. Brasil, 2001

Por que pesquisar o cotidiano? Que saberes e fazeres estão presentes nos universos de tantos professores e alunos e que precisam e merecem ser pesquisados? Estas e outras tantas perguntas, necessárias e de difícil resposta, aparecem nos textos que compõem este livro. Muitos pesquisadores e pesquisadoras têm se preocupado, de maneira predominante, com os múltiplos contextos cotidianos nos quais vivemos e como neles nos formamos e educamos em rede. A preocupação é buscar nesses cotidianos, para além de entendê-los como lugar de reprodução e consumo, o que neles se cria no uso dos produtos e regras postos pelo poder proprietário.

sites



www.paulofreire.org

Sediado no Brasil, o Instituto Paulo Freire (IPF) é uma rede internacional de pessoas e instituições, com membros distribuídos em vinte e quatro países. Sua finalidade é dar continuidade ao legado do pedagogo, aproximando pessoas e instituições que trabalham a partir de suas idéias. Para melhor cumprir essa finalidade, o IPF busca desenvolver pesquisas, para, com as revelações e contribuições que elas propiciarem, fazer intervenções, ou seja, formular e implementar planos, programas e projetos nos campos da educação, da cultura e da comunicação. O site oferece maiores informações sobre o Instituto, dados diversos relacionados a Paulo Freire e seus diversos livros, fórum, notícias e outros serviços. Em português, espanhol e inglês.

www.inclusioneducativa.cl

En 1996, en Chile, la Fundación INEN dio inicio a la Red de Integración Educativa (RIE), una red virtual de organizaciones y personas que trabaja por una educación inclusiva buscando integrar niños con necesidades especiales a la educación regular, valorando la diversidad y ofreciendo oportunidades iguales para todos. La página ofrece noticias e informaciones sobre RIE y sus proyectos. Disponible en español.

www.educared.edu.pe

La página Educared Perú tiene como propósito fundamental contribuir en la mejoría permanente de la calidad de la educación nacional. El sitio cuenta con secciones especializadas (Docentes, Estudiantes, Padres de familia, Directores e Investigadores), y ofrece informaciones e herramientas diversificadas. Disponible en español.

www.unesco.cl

La Oficina de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO/Santiago) es una de las cuatro unidades del sector de educación de la UNESCO que se encuentra fuera de la sede de París. Localizada en Santiago de Chile, tiene como responsabilidad apoyar y asistir a los países de la región para mejorar la educación y busca desarrollar una cultura de paz, tolerancia y democracia. Entre otros servicios, el sitio pone a disposición noticias y un centro de información y documentación al cual es posible acceder por internet. Disponible en español.

www.alforja.org

A Rede Alforja é composta por sete ONGs que atuam no Panamá, Costa Rica, Nicarágua, Honduras, El Salvador, Guatemala e México. Realiza um trabalho de educação popular, buscando a transformação da realidade por meio de uma proposta política e pedagógica. O site disponibiliza seções para cada um dos centros e documentos para consulta online. Em espanhol.

www.edutic.org.ar

Diversos estudios y análisis refuerzan el valor de la educación y de la tecnología como instrumentos indispensables para el desarrollo sustentable de los países en los próximos años. Los objetivos y actividades previstas por la Asociación de Entidades de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas de la República Argentina (Edutic) buscan desarrollar las prioridades políticas, económicas y sociales en el campo de la necesaria vinculación entre educación, tecnología y economía. El sitio cuenta con informaciones sobre Edutic y deja a disposición documentos, legislaciones, links y eventos. Disponible en español.

REVISTA NOVAMERICA*NUEVAMERICA*

TODA A REALIDADE LATINO-AMERICANA EM UMA SÓ REVISTA!

SUSCRIPCION ANUAL

Brasil: R$ 40,00

México: U$ 12 (1 ano)
U$ 20 (2 anos)

Otros Países Latinoamericanos y África: U$ 10

Asia y Estados Unidos: U$ 30

Europa ∈ 35

Suscripción de ayuda: U$ 50

Cada número: R$ 12,00/U$ 6

*Las suscripciones podrán hacerse directamente a **Nuevamerica** (Brasil), con tarjeta de crédito: Visa, Diners Club International, Master-Card/Credicard, Maestro.*

Pagos de suscripciones en España por depósito bancario:

Caja España - Cta. Corriente nº 2096 0106 95 2041969804
Titular:
Maria del Carmen López

CONSELHO CONSULTIVO INTERNACIONAL 2002-2003

Argentina *Néstor Borri e Claudia Villamayor*
Bolívia *Juan Mari Lois e Fernando Andrade*
Brasil *Sônia Kramer e Maria da Glória Gohn*
Chile *Ricardo Florentino Salas Astraín e Cristian Parker Gumucio*
México *María Ángeles López García e Emilio Álvarez Icaza Longoria*
Peru *Marcial Rubio Correa e Vicente Santuc, sj.*
Uruguai *Verónica Abreu*

PUEDE SUSCRIBIRSE O ADQUIRIRLA EN:

Argentina: *Elena Picasso*
Moreno 935 3560 - Reconquista -
Santa Fe Tel: 03482-421794
E-mail: elenapicasso@ciudad.com.ar

Bolívia: *Rina López*
Calle Aureleo Meléan 753, Casilla 2419
Cochabamba Tel/Fax: /4/231851
E-mail:rilov@supernet.com.bo

Brasil: *Cecilia Botana*
Rua 19 de Fevereiro, 160, Botafogo
Rio de Janeiro - RJ Cep: 22.280-030
Tel/Fax: 021 2295-8033/2542-6244
E-mail: novamerica@alternex.com.br

Chile: *María Inés Wuth*
Vergara 174, Santiago 3
Tel: /2/6966880 Fax: /2/6988844
E-mail: poveda@interaccess.cl

Colombia: *Consuelo Vélez*
Avda. Caracas 41-44 Apto.503
Santafe de Bogotá - Colombia
Tel: /1/ 2327179
E-mail: ccaro@multiphone.net.co

Europa, Ásia, África y Estados Unidos: *María Isabel Ruiz*
Calle Francisco Silvela, 52, 8º B
28028 - Madrid Tel: /34/9 1/ 573-3539

María del Carmen López
Paseo Zorrilla nº 346, quarto B
47008 Valladolid
E-mail: emcarmen@navegalia.com

Guatemala: María del Carmen Aguilar
6ª Calle 2-42 zona 1
01001 Guatemala
Tel: /502/232 3388 Fax: 323 5261
E-mail: itguat@terra.com.gt

México: *Henriqueta Castro Hernández*
Dr Vertiz 153 Col. Doctores Delegación
Cuauhtémoc C.P. 06720 México DF
Tel: 55786511/55786514
E-mail: quetos@avantel.net

Perú: *Fabíola Luna*
Plaza de la Bandera 125 - Pueblo Libre
Lima 21 - Perú Tel: /1/ 4632252
E-mail: fabiolamoon@hotmail.com

República Dominicana: *Aidée Santos*
2 nº. 9 A – Urbanización La Lotería
Santiago de los Caballeros Tel. 587 9540
E-mail: aideesant@hotmail.com

Centro Cultural Poveda
Pina 210 A - Ciudad Nueva
Santo Domingo D.N.
Fone: /809/6895689 - 6854635
E-mail: ctro.poveda@codetel.net.do

Uruguay: *María Camino Trapero*
Pascual Costa 3265 ap. 810
Parque Posadas 11.700 - Montevideo
Tel: /2/ 3360027
E-mail: ctrapero@adinet.com.uy

Silvia Rivero - Vizconde de Maria 669
Paysandú, Tel: /72/25897

Rosario Alves - Lindoro Forteza 2496
Código postal: 11400 - Montevideo
Tel: /2/5083395
E-mail: rosal2@adinet.com.uy

Venezuela: *María Gorette Rodríguez Fernández*
De Platanal a Desamparados,
Edif. Platanal 37, Piso 1º, Apto 1ª
La Candelaria, 1001, Caracas 1011
Tel: 212/4621823 e 04166359574
E-mail: gore23@telcel.net.ve

REVISTA NOVAMERICA
NUEVAMERICA

Diretora
Susana Beatriz Sacavino

Conselho Editorial
Argentina - Elena Picasso
Bolívia - Rina López
Brasil - Brenda Carranza
Chile - María Inés Wuth
Peru - Fabíola Luna
Uruguai - Rosario Alves
Mexico - Enriqueta Castro Hernández

Comitê Técnico
Ana Waleska P. Mendonça
Susana Beatriz Sacavino
Vera Maria F. Candau

Coordenação Editorial e Supervisão Gráfica
Adélia M.ª Nehme Simão e Koff

Revisão
Adélia M.ª Nehme Simão e Koff
Sílvia Alicia Martínez

Colaboração
Cláudio Marques

Assistente de Marketing
Jacqueline Paullier

Secretária
Cecilia Botana

Administração
Jayme da Silva Corrêa Filho

Projeto Gráfico e Programação Visual
Rodolpho Oliva

Logomarca da Capa
Néstor Sacavino

Fotolito - Mergulhar
Impressão - Gráfica Zit

NOVAMERICA
Rua 19 de Fevereiro, 160, Botafogo
Rio de Janeiro, Brasil CEP: 22280 -030
Tel./Fax: (021) 2542-6244/2295-8033
E-mail: novamerica@alternex.com.br
www.novamerica.org.br

A direção da revista não se responsabiliza pelas opiniões disseminadas nos artigos.

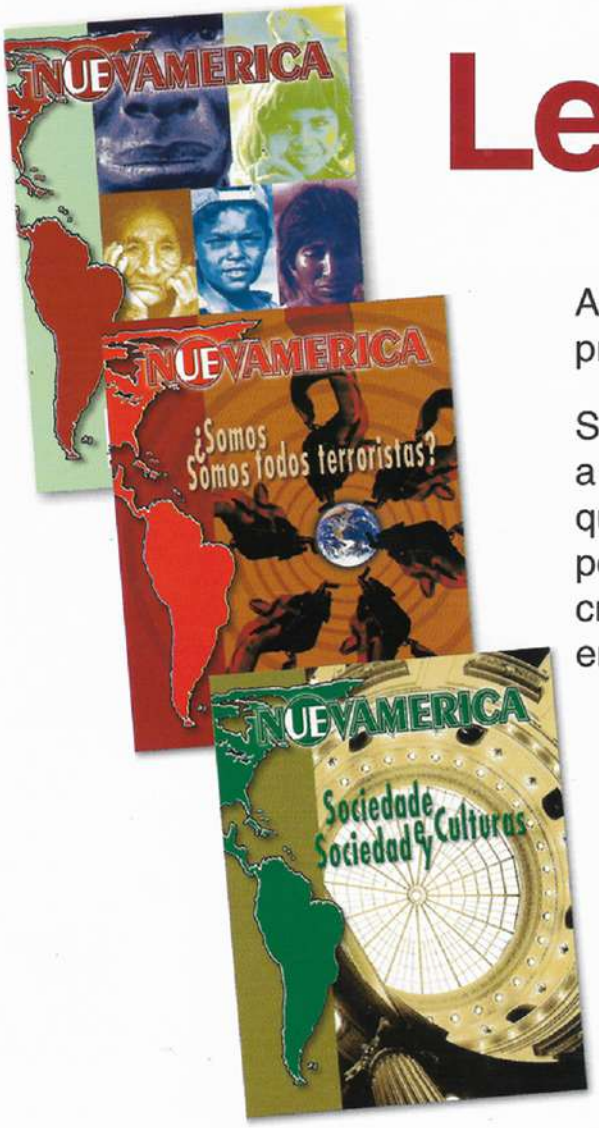
Publicação indexada em CLASE

Apoio

fundación santa maría — *Espanha*

I·N·T·E·R cultural — *Brasil*

Seja um Leitor Ativo



Agora, você também poderá participar da produção da Revista NOVAMERICA.

Suas respostas vão nos ajudar a definir a pauta de assuntos e a selecionar os artigos que melhor respondam a seus interesses e possam dialogar com suas idéias, opiniões ou críticas sobre a temática geral a ser abordada em cada nova edição.

Na América Latina, já se pode falar em uma etapa pós-neoliberal?

Participe, respondendo em nosso site

www.novamerica.org.br

Nº 97 - ISSN 0325-6960 NOVAMERICA - Rua Dezenove de Fevereiro, 160 - Botafogo CEP: 22280-030 Tel/Fax: (55) (021) 2542-6244 E-mail: novamerica@ax.apc.org Rio de Janeiro - RJ - Brasil



Educar em tempos difíceis requer militância, engajamento, amorosidade. Pressupõe manter viva a chama da utopia, necessária para a construção de um outro mundo possível. Exige formação permanente, respeito às diferenças, coragem para enfrentar a banalização e a naturalização da violência e da guerra. Educar em tempos difíceis necessita, fundamentalmente, de reconhecermos todos e todas, a importância da Educação em Direitos Humanos.

Professor Ms. João Beauclair

Novamérica, UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira, CEVI - Colégio Estadual Visconde de Itaboraí, Rio de Janeiro - Brasil



Educar en tiempos difíciles, significa para mí generear actitudes que posibiliten mantener la esperanza, resistiendo a las políticas educativas de los gobiernos, a través de propuestas creativas, pensando con otros/as. En fin, viviendo de tal manera mi ser docente que ayude a los alumnos y sus familias a tomar conciencia de que la Educación es un derecho para todos y que somos todos ciudadadanos responsables de que este derecho se realice plenamente.

Mª del Rosario Alves

Mtra. de Educación Especial, Escuela Pública, Uruguay



Educar en tiempos difíciles es dejarte permeabilizar por los desafíos que presenta la realidad y desde allí tomar posturas coherentes que te lleven a un compromiso de lucha por defender la dignidad de cada persona en lo cotidiano.

Eli Saucedo

Profesora de escuela pública , Cochabamba, Bolivia



Educar em tempos difíceis requer uma escola que se faça espaço de construção de conhecimentos, de crítica cultural e de desenvolvimento da solidariedade. Implica formar um indivíduo autônomo, empenhado em adquirir novos conhecimentos, compreender e criticar o existente, questionar o que costuma ser aceito como natural e inevitável, formular alternativas ao existente, bem como em engajar-se em lutas contra situações de opressão.

Professor Antônio Flávio

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil



Concibiendo la palabra EDUCAR como una cualidad, más que una acción, pienso que, desarrollarla en el momento histórico que nos toca vivir es más que un reto, ya que implica la adaptación a las necesidades de los estudiantes, no sólo aquellas involucradas en el ámbito académico, sino también a las afectivas y emocionales.

Educar en tiempos difíciles es, para mí, inocular valores y actitudes que además de generar un conocimiento cultural, hagan al hombre más sensible y humano, capaz de creer y confiar en los demás, siendo portadores a su vez de este mensaje con acciones más que con simples palabras.

Daniel Salgado Gutiérrez

Profesor del Imid, I.A.P., México

NOVAMERICA