

PERSPECTIVAS actuales de la EDUCACIÓN

*Moacir Gadotti
y colaboradores*



educación

traducción de

ALMA DELIA MIRANDA AGUILAR

PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN

por
MOACIR GADOTTI
y colaboradores

prefacio de
JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO





siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

CERRO DEL AGUA 248, DELEGACIÓN COYOACÁN, 04310, MÉXICO, D.F.

siglo xxi editores argentina, s.a.

LAVALLE 1634, 11 A, C1048AAN, BUENOS AIRES, ARGENTINA

portada de marina garone

primera edición, 2003

© siglo xxi editores, s.a. de c.v.

isbn 968-23-2421-1

primera edición en portugués, 2000

© editora artes médicas sul, porto alegre

título original: *perspectivas atuais da educação*

derechos reservados conforme a la ley

impreso y hecho en méxico / printed and made in mexico

COLABORADORES

ALICE AKEMI YAMASAKI, maestra en educación por la Universidad de São Paulo, USP, profesora de la Universidad de Tocantins (Tocantinópolis, Tocantins), y miembro del equipo técnico-pedagógico del Instituto Paulo Freire, IPF.

ANA MARIA DO VALE GOMES, ex secretaria de educación del Municipio de Natal (Río Grande del Norte), estudiante del doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, FE-USP, profesora de la Universidad Estatal de Río Grande del Norte y coordinadora del Instituto Paulo Freire, IPF-Noreste.

ÂNGELA ANTUNES CISESKI, estudiante del doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, FE-SP, y directora técnico-pedagógica del Instituto Paulo Freire, IPF.

ANTÔNIO JOÃO MÂNPIO, profesor universitario, ex superintendente de la Secretaría Estatal de Educación de Paraná y miembro del Consejo Internacional de Asesores del Instituto Paulo Freire, IPF.

CARLOS ALBERTO MALDONADO, abogado, ex rector de la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT), ex secretario estatal de educación de Mato Grosso y director del Instituto Creatio.

CARLOS ALBERTO TORRES, sociólogo y director del Instituto Paulo Freire, IPF, y del Latin American Center de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA).

CRUZ PRADO ROJAS, maestra en comunicación y directora del Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC), San José, Costa Rica.

EDUARDO CHAVES, profesor de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), director de Mindware, editora y productora de material de instrucción (Campinas, Sao Paulo).

ELISEU MUNIZ DOS SANTOS, estudiante del doctorado de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP) y miembro del equipo técnico-pedagógico del Instituto Paulo Freire, IPF.

ERONITA SILVA BARCELOS, profesora y rectora de la Universidad de Ijuí (UNIJUÍ, Río Grande del Sur).

FÁBIO CASCINO, estudiante del doctorado de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP) y miembro del equipo técnico-pedagógico del Instituto Paulo Freire, IPF.

FRANCISCO GUTIÉRREZ, doctor en educación, director del Instituto Paulo Freire, IPF, y presidente del Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC), San José, Costa Rica.

JOÃO RAIMUNDO ALVES DOS SANTOS, profesor de la Universidad de Tocantins (UNITINS, Campus Tocantinópolis, Tocantins) y ex director de la Asociación de Profesores de Enseñanza Oficial del Estado de São Paulo, APEOESP.

JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO, profesor jubilado de la Universidad Federal de Juiz de Fora, director del Instituto Paulo Freire, IPF, y secretario de gobierno del municipio de Juiz de Fora (Minas Gerais).

MARIA JOSÉ DO VALE FERREIRA, ex coordinadora del Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos de la Ciudad de São Paulo (MOVA-SP), profesora de la Universidad Castelo Branco (UNICASTELO) y miembro del equipo técnico pedagógico del Instituto Paulo Freire, IPF.

MARIA LEILA ALVES, doctora por la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), profesora de la Universidad Metodista de São Bernardo do Campo (SP) y miembro del equipo técnico-pedagógico del Instituto Paulo Freire, IPF.

MARIA STELA SANTOS GRACIANI, profesora y directora del Núcleo de Trabajos Comunitarios de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP) y representante del CONADA (Consejo Nacional del Niño y del Adolescente).

MARGARITA VICTORIA GOMEZ, estudiante del doctorado en la Universidad de São Paulo (USP), secretaria de la Comisión de Educación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y miembro del equipo técnico pedagógico del Instituto Paulo Freire, IPF.

MÁRIO OSÓRIO MARQUES, filósofo, pedagogo y profesor de la Universidad de Ijuí (UNIJUI).

NEUSA MARIA GOYS, directora del Centro de Educación Comunitaria para el Trabajo del Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC-SP).

PAULO ROBERTO PADILHA, estudiante del doctorado de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (FE-USP), director técnico pedagógico del Instituto Paulo Freire, IPF, y profesor de la Universidad Castelo Branco (UNICASTELO), São Paulo.

RAQUEL GEVERTZ, profesora y directora de la Asociación Janusz Korczak de Brasil (AJKB).

REINALDO MATIAS FLEURI, filósofo, profesor de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC).

ROBERTO FIGUEIREDO, ingeniero y director de Academos, Instituto Libre de Educación Permanente.

SÔNIA COUTO SOUZA FEITOSA, coordinadora de la secretaría de la Red de Apoyo a la Acción Alfabetizadora en Brasil (RAAAB), miembro del equipo técnico pedagógico del Instituto Paulo Freire, IPF, y estudiante de la maestría de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (FE-USP).

WALTER ESTEVES GARCIA, profesor, director del Instituto Paulo Freire, IPF, y presidente de la Asociación Brasileña de Tecnología (ABT).

A l@s compañer@s de trabajo del Instituto Paulo Freire,
arquitect@s e ingenier@s de la nueva ciudad educativa

Esta página dejada en blanco al propósito.

PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

Tal vez un tanto pretenciosamente le di a este libro el título de *Perspectivas actuales de la educación*. Por esto, se debe explicar. La palabra *perspectiva* es rica en significados. Según el *Diccionario de filosofía* de Nicola Abbagnano, perspectiva sería “una interpretación cualquiera del futuro: proyecto, esperanza, ideal, ilusión, utopía. El término expresa el mismo concepto de posibilidad, pero desde un punto de vista más genérico y que compromete menos, puesto que pueden aparecer como perspectivas cosas que no tienen suficiente consistencia para convertirse en posibilidades auténticas”. Para el *Dicionário Aurélio*, perspectiva es el “arte de representar los objetos sobre un plano, tal y como se presentan ante la vista; pintura que representa paisajes y edificios a la distancia; panorama; apariencia, aspecto; aspecto bajo el cual se presenta una cosa, punto de vista; expectativa, esperanza”. Perspectiva significa, al mismo tiempo, *enfoque* cuando se habla, por ejemplo, en perspectiva política, y *posibilidad*, creencia en acontecimientos considerables y buenos. Hablar de perspectivas es hablar de *esperanza en el futuro*.

Estas definiciones me parecen complementarias y muy apropiadas para este libro, una forma de dar continuidad a mi libro anterior, *Pedagogía de la praxis*, el cual termina con una reflexión sobre *La educación después de Marx*. Éste es el título de la conclusión que podría ser *perspectivas de la educación después de Marx*, un justo homenaje a un gran científico social, militante y, también, educador popular por muchos años, un verdadero parateguas, también, en el campo de la educación, en el siglo que terminó.

Asimismo, el título de este libro tiene que ver con numerosas participaciones en charlas, testimonios, conferencias, mesas redondas, a las que muchas veces se les dio el título de *Perspectivas actuales de la educación*. Fueron casi diez años de trabajo y discusiones con profesores, sindicalistas, empresarios, secretarios de educación y estudiantes. Aprendí mucho en ese proceso. Lo que noté fue que siempre había una especie de búsqueda, de ansiedad por saber más sobre lo que podría suceder con la educación brasileña en el futuro próximo.

Hoy, muchos educadores se quedan perplejos frente a los rápidos cambios en la sociedad, en la tecnología, en la economía, y se preguntan sobre el futuro de su profesión, algunos con el miedo de perderla y sin saber lo que deben hacer. De este modo, aparecen en el pensamiento educativo todas las palabras citadas por Abbagnano y Aurélio: *proyecto* político-peda-

gógico, pedagogía de la *esperanza*, *ideal* pedagógico, la *ilusión* fecunda, las *utopías* pedagógicas, el futuro como *posibilidad*. En la actualidad se habla mucho de *escenarios* posibles para la educación, por lo tanto de *panoramas*, representación de *paisajes*. Para que se dibuje una perspectiva es necesario un *distanciamiento*. Es una cuestión de punto de vista. Todas las palabras subrayadas indican una cierta dirección o, por lo menos, un horizonte en dirección a lo que se está caminando o se puede caminar. Éstas designan *expectativas* y anhelos que son posibles de captar, de capturar, sistematizar y poner en evidencia.

Provocado por las peticiones de *pláticas con los educadores*, frecuentemente he escrito, después de atenderlos, algunas reflexiones que fueron incluidas en este libro. Algunos son ensayos que fueron muy discutidos antes de ser escritos; otros fueron escritos para alguna revista o a petición de alguna secretaría de Estado, asociación o sindicato, centro de investigación o escuela. Muchos de ellos se han elaborado en estrecha colaboración con compañeras. A ellas se dedica este libro, pues mucho fue aprendido con ellas. Estos textos estaban dispersos. Al adquirir formato de libro, no se ha pretendido darles un valor más sustantivo, porque no se ha deseado revisarlos o actualizarlos, formando un todo monolítico. Como todo texto, están fechados, pero considero que forman un conjunto que cabe muy bien en el título de *perspectivas*.

Perspectivas se refiere a posibilidades, con lo posible histórico; posible es lo que puede ser y también lo que puede no ser. Es el campo de la construcción y no de la determinación. En estos últimos años, en el escenario en que se vive se ha acentuado la marca de una educación permanente, de la participación, del papel de la tecnología, de la importancia de la formación para la ciudadanía. Frente a la informatización de la sociedad y a la obsolescencia del conocimiento, se han evidenciado las nuevas exigencias para la escuela y para el profesor: el papel de la innovación educativa. Por añadidura, se ha procurado demostrar el agotamiento de los paradigmas clásicos, tanto para explicar el escenario en que se vive, como para la invención del futuro. Paulo Freire nos enseñó que “cambiar es difícil, pero es posible y urgente”. La escuela puede hacer algo, principalmente rescatando la solidaridad y conquistando su autonomía. En la primavera de 1991, dedicó el libro *La educación en la ciudad*, donde presentaba lo que se estaba haciendo junto con su equipo en la Secretaría Municipal de Educación del Estado de São Paulo, con estas palabras: “A todas y a todos los que, construyendo la escuela municipal de São Paulo, con nosotros, desde la limpieza del piso a la reflexión teórica, han dejado claro que cambiar es difícil, pero es posible y urgente.”

El cambio es *posible* y, sobre todo, *urgente*, en el campo de la educación: ése era el sentido del desafío educativo, no sólo señalado por Paulo Freire y su equipo, sino también por la población que aguardaba, con esperanza ac-

tiva, la construcción de otra escuela, una “escuela con otro rostro, más alegre, fraternal y democrático”, en la expresión de Paulo Freire, una escuela con otro espíritu. El desafío era, y continúa siendo, construir esa nueva escuela en el interior de la vieja escuela. Es posible, hay que tomar en cuenta otros países que en poco más de 30 años han extendido la educación para todos y han conseguido un alto grado de desarrollo. Es urgente, a menos que se quiera condenar al país, definitivamente, al subdesarrollo.

Florestan Fernandes en su libro *O desafio educacional* (1989), habla de revolución democrática en la educación sistemáticamente bloqueada por las élites conservadoras para las cuales era (y continúa siendo) más interesante mantener a la población en la ignorancia. Quizá uno de los desafíos de hoy sea mostrar, también a éstas, que una población instruida no es sólo deseable para la población, sino que también lo es para el país como un todo, por lo tanto, también para las élites, como sustenta el periodista Gilberto Dimenstein.

Quizá el desafío educativo sea también mostrar a los educadores que la educación no puede ser vista tan sólo desde el ángulo de los profesores y también mostrar a los trabajadores que el Estado que tiene por deber ofrecer una educación de calidad para todos no puede ser visto sólo desde el ángulo de los empleados públicos, como lo ha venido sustentando el ex gobernador del Distrito Federal, Cristóvan Buarque, sin dejar de reconocer que éstos deben ser más valorados. La *revolución democrática* de la educación, defendida por Florestan Fernandes, y el *cambio posible y urgente*, propuesto por Paulo Freire, nos exigen lucidez y fuerza para *leer el mundo* que se desea transformar, sin prejuicios, buscando soluciones nuevas para viejos problemas. El desafío es enorme y exige la contribución de todos.

Con el deseo de contribuir en la búsqueda de nuevas soluciones, sobre todo en la educación básica, reuní, en este libro, el resultado de algunas charlas, conferencias, artículos, ordenándolos en un conjunto denominado *desafíos* de la escuela, del educador y del sistema, señalando nuevos *espacios de formación*, como el ciberespacio de la formación continua. En estas charlas –algunas con posturas e ideas retomadas y reafirmadas– la preocupación constante fue la de indicar algunas pistas a partir de peticiones de conferencias sobre diversos temas. Son ensayos, ideas, elementos. Son diez años de trabajo, investigación e intervención. No es un programa de gobierno ni un tratado de pedagogía. Es una pequeña contribución a la reflexión, sobre todo de aquellos y de aquellas que, por el deber del oficio, abordan los problemas educativos.

Hablar de perspectivas, mostrar la necesidad del cambio en la educación, es indispensable, pero no suficiente. Asimismo, es necesario ofrecer estrategias y presentar soluciones concretas o por lo menos mostrar ejemplos exitosos, experiencias posibles. Ésta también es la preocupación de este libro, a partir de la praxis del propio autor.

Frente a nuevos espacios de formación y de innovación educativas que se abren hoy, la escuela, más que aleccionadora, debe ser gestora del conocimiento, y el profesor, más que un transmisor del conocimiento debe ser un animador; como decía Sócrates sobre el filósofo, “un amigo del conocimiento”.

Creo en la escuela, me apasiona lo que hago; creo en mi profesión; conocer, aprender y enseñar es apasionante. Es por esto que se osa hablar nuevamente a los colegas educadores, exponiendo el pensamiento, con la esperanza de poder contribuir a esa construcción que, juntos, hacemos por un futuro mejor.

MARCOS DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

El cambio de milenio es razón oportuna para hacer un balance sobre prácticas y teorías a través del tiempo. Hablar de *perspectivas actuales de la educación* es, también, hablar, discutir, identificar el *espíritu* presente en el campo de las ideas, de los valores y de las prácticas educativas que las rebasa, marcando el pasado, caracterizando el presente y abriendo posibilidades para el futuro. Algunas perspectivas teóricas que han orientado muchas prácticas podrán desaparecer, pero otras permanecerán en su esencia. ¿Cuáles teorías y prácticas se fijaron en el *ethos* educativo, crearon raíces y atravesarán el milenio? Para entender el futuro es necesario revisar el pasado. En el escenario de la educación actual, se pueden destacar algunos marcos, algunos vestigios, que persisten y podrán persistir en la educación del futuro:

1] *La educación tradicional*, enraizada en la sociedad de clases esclavista de la Edad Antigua, destinada a una pequeña minoría, inició su decadencia en el movimiento renacentista, pero ésta sobrevive hasta hoy, a pesar del aumento del promedio de escolaridad traída por la educación burguesa. *La educación nueva*, que surge de forma más clara a partir de la obra de Rousseau, se desarrolló en estos últimos dos siglos y trajo consigo numerosas conquistas, sobre todo en el campo de las ciencias de la educación y de las metodologías de enseñanza. Las técnicas Freinet, por ejemplo, son adquisiciones definitivas. Tanto la concepción tradicional de educación, como la nueva, plenamente consolidadas, tendrán un lugar garantizado en la educación del futuro.

La educación tradicional y la educación nueva tienen en común la concepción de la educación como proceso de desarrollo individual. No obstante, el rasgo más original de la educación de este siglo es la modificación de enfoque, de lo individual a lo social, a lo político y a lo ideológico. La *pedagogía institucional* es un ejemplo de esto. La experiencia de más de medio

siglo de educación en los países socialistas también lo testimonia. En el siglo xx, la educación se volvió *permanente y social*. Es cierto, todavía existen muchos desniveles entre regiones y países, entre el Norte y el Sur, entre países periféricos y hegemónicos, entre países globalizadores y globalizados. Pero existen ideas universalmente difundidas, entre ellas, la de que no hay una edad para educarse, que la educación se extiende a lo largo de la vida y que no es neutra.

2] Al comienzo de la segunda mitad del siglo xx, educadores y políticos imaginaron una *educación internacionalizada*, confiada a una importante organización, la de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Los países altamente desarrollados ya habían generalizado la enseñanza básica y eliminado el analfabetismo. Los *sistemas nacionales de educación* han traído un gran impulso, desde el siglo pasado, y han posibilitado numerosos planes de educación, que han disminuido costos y han elevado los beneficios. La tesis de una *educación internacional* ya existía desde 1899, cuando en Bruselas se fundó la Oficina Internacional de Nuevas Escuelas, por iniciativa del educador Adolphe Ferrière. Como resultado, hoy se cuenta con una gran uniformidad en los sistemas de enseñanza. Se puede decir que en la actualidad todos los sistemas educativos cuentan con una estructura básica muy parecida.

3] Las consecuencias de la evolución de las *nuevas tecnologías*, centradas en la comunicación de masas, en la *difusión del conocimiento*, aún no se han hecho sentir plenamente en la enseñanza –como había previsto McLuhan en 1969– por lo menos en la mayoría de las naciones. La educación opera con el lenguaje escrito y nuestra cultura actual dominante vive impregnada de un nuevo lenguaje, el de la *televisión* y el de la *informática*, particularmente el lenguaje de internet. Quizá, la cultura del papel representa el mayor obstáculo para el uso intensivo de internet, en particular de la educación a distancia con base en internet. Por esto, los jóvenes que no han hecho suya enteramente esa cultura se adaptan con más facilidad que los adultos al uso de la computadora. Ellos ya están naciendo con esa nueva cultura, la *cultura digital*.

Los sistemas educativos todavía no han conseguido evaluar suficientemente el impacto de la *comunicación audiovisual* y de la *informática*, sea para informar, sea para manipular o controlar las mentes. Aún se trabaja con recursos tradicionales que no tienen poder de convocatoria con los niños y jóvenes. Los que defienden la informatización de la educación sustentan que es necesario cambiar profundamente los métodos de enseñanza para reservar al cerebro humano lo que le es peculiar, la *capacidad de pensar*, en lugar de desarrollar la memoria. Para éstos, la función de la escuela será, cada vez más, la de *enseñar a pensar* críticamente, pero para esto es necesario dominar más *metodologías y lenguajes*, el lenguaje electrónico inclusive.

4] Entre las nuevas teorías surgidas en estos últimos años, los aún poco consistentes *paradigmas holonómicos* han despertado el interés de los edu-

cadore. *Complejidad* y *holismo* son palabras cada vez más escuchadas en los debates educativos. Desde esta perspectiva, se pueden incluir las reflexiones de Edgar Morin, que critica la razón productivista y la racionalización modernas, y propone una *lógica del viviente*. Estos paradigmas sustentan un principio unificador del saber, del conocimiento en relación con el ser humano, dando valor a su vida cotidiana, a sus vivencias, a lo personal, a la singularidad, al entorno, a la casualidad y a otras categorías como decisión, proyecto, ruido, ambigüedad, finitud, elección, síntesis, vínculo y totalidad.

Éstas serían algunas de las categorías de los paradigmas denominados *holonómicos*. Etimológicamente, *holos*, en griego, significa *todo*, y los nuevos paradigmas procuran centrarse en la totalidad. Más que en la ideología, sería la utopía la que tendría esta fuerza para rescatar la totalidad de lo real, totalidad perdida. Para los defensores de estos nuevos paradigmas, los *paradigmas clásicos* –identificados en el *positivismo* y en el *marxismo*– serían paradigmas marcados por la ideología y lidiarían con categorías reductoras de la totalidad. Por el contrario, los paradigmas holonómicos pretenden restaurar la totalidad del sujeto, le dan valor a su iniciativa, a su creatividad, al detalle, a la complementariedad, la convergencia, la complejidad. Para ellos, los paradigmas clásicos sustentan el sueño milenarista de una sociedad plena, sin aristas, donde nada perturbaría un consenso sin fricciones. Al aceptar como fundamento de la educación una antropología que concibe al hombre como un ser esencialmente contradictorio, los paradigmas holonómicos pretenden mantener, sin superar, todos los elementos de la *complejidad de la vida*.

Los holistas sustentan que sólo lo imaginario y la utopía son factores instituyentes de la sociedad. Rechazan un orden que aniquila el deseo, la pasión, la mirada y la escucha. Los enfoques clásicos tornan banales estas dimensiones de la vida porque sobrevaloran lo macroestructural, el sistema, donde todo es función o efecto de las superestructuras socioeconómicas o epistemológicas, lingüísticas y psíquicas. Para estos nuevos paradigmas la historia es esencialmente posibilidad, en donde lo que vale es lo imaginario. Ya aquellos que sustentan los paradigmas holonómicos, procuran buscar en la unidad de los contrarios y en la cultura contemporánea una señal de los tiempos, una dirección del futuro, que ellos llaman pedagogía de la unidad.

5] Para concluir este libro se escogió un balance sobre la educación popular, retomando su legado. Al contrario de lo que sostiene muchos, todavía se considera que ésta tiene futuro, y hay fuertes argumentos para sustentarlo. El paradigma de la educación popular, inspirado originalmente en el trabajo de Paulo Freire en los años sesenta, encontraba en la conscientización su categoría fundamental. La práctica y la reflexión sobre la práctica condujeron a la incorporación de otra categoría no menos importante: la de la organización. Finalmente, no basta con estar consciente, es necesario organizarse para poder transformar.

En los últimos años, los educadores que permanecieron fieles a los principios de la educación popular actuaron principalmente en dos direcciones: en la educación pública popular –en el espacio conquistado en el interior del Estado– y en la educación popular comunitaria, predominantemente no gubernamental. Durante los regímenes autoritarios latinoamericanos la educación popular mantuvo su unidad, por medio del combate a las dictaduras y la presentación de proyectos alternativos. A raíz de las conquistas democráticas, ocurrió con la educación popular una gran fragmentación en dos sentidos: por un lado ganó una nueva vitalidad en el interior del Estado, diluyéndose en sus políticas públicas y, por el otro, continuó como educación no formal dispersándose en miles de pequeñas experiencias, perdiendo en unidad y ganando en diversidad.

Las prácticas de educación popular también se constituyen en mecanismos de democratización donde se reflejan los valores de *solidaridad* y de *reciprocidad* y nuevas formas alternativas de producción y de consumo, sobre todo las prácticas de educación popular comunitaria, muchas de ellas voluntarias. El Tercer Sector está creciendo no sólo como alternativa entre el Estado burocrático y el Mercado no solidario, sino como espacio de nuevas vivencias sociales y políticas hoy consolidadas, como las organizaciones no gubernamentales, ONG, y las Organizaciones de Base Comunitaria, OBC. Éste está siendo hoy el campo más fértil de la educación popular.

Frente a este panorama, la educación popular, como modelo teórico revalorizado, ha ofrecido grandes alternativas. Entre éstas se encuentra la reforma de los sistemas de escolarización públicos. La vinculación de la educación popular con el *poder local* y la *economía popular* abre también nuevas e inéditas posibilidades para la práctica de la educación. El modelo teórico de la educación popular, elaborado en la reflexión sobre la práctica de la educación durante varias décadas, se convirtió, sin duda, en una de las *grandes contribuciones* de América Latina a la teoría y a la práctica educativas en el ámbito internacional. La noción de aprender a partir del conocimiento del sujeto, la noción de enseñar a partir de palabras y temas generadores, la educación como acto de conocimiento y de transformación social y el carácter político de la educación son apenas algunos de los legados de la educación popular a la pedagogía crítica universal.

6] En el umbral del siglo XXI y de un nuevo milenio, la educación se presenta en una *doble encrucijada*: por un lado el desempeño del sistema escolar no ha respondido por la *generalización de la educación básica de calidad*; por el otro, las *nuevas matrices teóricas* todavía no presentan la consistencia global necesaria para indicar caminos realmente seguros en una época de profundas y rápidas transformaciones. Ésta es una de las preocupaciones del Instituto Paulo Freire, IPF, pues a partir del legado de Paulo Freire busca consolidar su *Proyecto de la Escuela Ciudadana* como respuesta a la crisis de paradigmas. La concepción teórica y las prácticas, desarrolladas a partir del

concepto de *Escuela Ciudadana*, pueden constituirse en una alternativa viable: por una parte, al proyecto neoliberal de educación, ampliamente hegemónico y basado en la ética del mercado, y, por otra, a la teoría y a la práctica de una educación burocrática sustentada en la *estadolatría* (Gramsci). Es una escuela que busca fortalecer autónomamente su *proyecto político-pedagógico* relacionándose dialécticamente –no mecánica ni subordinadamente– con el mercado, el Estado y la sociedad. Tiene por objetivo formar al ciudadano para controlar al mercado y al Estado. Es al mismo tiempo pública en cuanto a su destino –esto es, para todos–, es estatal en cuanto al financiamiento y es democrática en cuanto a su gestión.

Sea cual fuere la perspectiva que tome la educación contemporánea, una *educación orientada hacia el futuro* será siempre una educación que rebata y supere los límites impuestos por el Estado y por el mercado, por lo tanto, una educación mucho más orientada hacia la *transformación social* que a la *transmisión cultural*. Por esto, se cree que la *pedagogía de la praxis*, como una pedagogía transformadora, en sus varias manifestaciones, puede ofrecer un referente general más seguro que las pedagogías centradas en la transmisión cultural en esta travesía de milenio.

ALGUNAS CATEGORÍAS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

Las ideas, o mejor, las categorías *contradicción, determinación, reproducción, cambio, trabajo y praxis* frecuentemente aparecen en la literatura pedagógica contemporánea como señal de una perspectiva de la educación: la perspectiva de la *pedagogía de la praxis*. Estas categorías se han vuelto clásicas para la explicación del fenómeno de la educación; se les puede y se les debe estudiar, éstas se constituyen en un importante *referente* para nuestra práctica; no pueden ser negadas, pues ayudarán mucho en la lectura del mundo de la educación actual. No obstante, también es posible ocuparse más específicamente de otras, como se hizo en este libro, *para pensar la educación del futuro*. A manera de ejemplo, he aquí algunas de ellas, que siempre se procuró tener presentes en los textos que componen este libro.

1] *Ciudadanía*, lo cual también implica abordar el tema de la *autonomía* de la escuela, de su *proyecto político-pedagógico*, de la cuestión de la participación, de la educación para la ciudadanía. Dentro de esta categoría se discutirá particularmente el significado de la concepción de *escuela ciudadana* y de sus diferentes prácticas. Educar para la ciudadanía activa se ha vuelto hoy proyecto y programa de muchas escuelas y de sistemas educativos.

2] *Planetariedad*. La Tierra es un nuevo paradigma (Leonardo Boff). ¿Qué implicaciones tiene en la educación esta visión del mundo? ¿Qué sería una *ecopedagogía* (Francisco Gutiérrez) y una *ecoformación*? (Gaston Pineau). El

tema de la *ciudadanía planetaria* se puede discutir a partir de esta categoría. Se puede preguntar como Milton Nascimento: “¿Para qué el pasaporte si formamos parte de una única nación?” ¿Qué consecuencias pueden acarrear para alumnos, profesores y planes de estudios?

3] *Sustentabilidad*. El tema de la sustentabilidad proviene de la economía (*desarrollo sustentable*) y de la ecología y ha venido a insertarse definitivamente en el campo de la educación, sintetizada en el lema “una educación sustentable para la sobrevivencia del planeta”. ¿Qué sería una cultura de la sustentabilidad? Este tema deberá dominar muchos debates educativos en las próximas décadas. ¿Qué se estudia en las escuelas? ¿No se estará construyendo una ciencia y una cultura que sirven para la degradación y deterioro del planeta?

4] *Virtualidad*. Este tema implica toda la discusión actual sobre la educación a distancia y el uso de las *computadoras en las escuelas* (internet). La informática asociada a la telefonía nos ha introducido definitivamente en *la era de la información*. ¿Cuales son las consecuencias para la educación, para la escuela, para la formación del profesor y para el aprendizaje? Consecuencias de la obsolescencia del conocimiento. ¿Cómo queda la escuela frente a los múltiples medios de comunicación? ¿Abrirán éstos *nuevos espacios para la formación* o irán a sustituir a la escuela?

5] *Globalización*. El proceso de globalización está modificando la política, la economía, la cultura, la historia, etc., por lo tanto también la educación. Es un tema que se debe enfocar desde varios ángulos. Además, la globalización remite al *poder local* y a las consecuencias locales de nuestra deuda externa global (y de la deuda interna también). Lo global y lo local se funden en una nueva realidad: lo *glocal*. El estudio de esta categoría nos lleva a la necesaria discusión *sobre el papel de los municipios* y del *régimen de colaboración* en las perspectivas actuales de la educación básica. Para pensar la educación del futuro es necesario reflexionar sobre el proceso de globalización de la economía, de la cultura y de las comunicaciones.

6] *Transdisciplinariedad*. Aunque con significados distintos, ciertas categorías como *transculturalidad*, *transversalidad*, *multiculturalidad*, *complejidad* y *holismo*, también indican una nueva tendencia en la educación que será necesario analizar. ¿Cómo construir interdisciplinariamente el proyecto pedagógico de la escuela? ¿Cómo relacionar multiculturalidad y planes de estudio? Es necesario llevar a cabo el debate de los PCN. ¿Cómo trabajar los temas transversales? El desafío de una educación sin discriminación étnica, cultural y de género.

7] *Dialogicidad*, dialecticidad. No se puede negar la actualidad de ciertas teorías freireanas y marxistas, la validez de una pedagogía dialógica o de la praxis. En *El capital*, Marx privilegió las categorías hegelianas *determinación*, *contradicción*, *necesidad*, *posibilidad*. La fenomenología hegeliana continúa inspirando nuestra educación y deberá atravesar el milenio. La edu-

cación popular y la pedagogía de la praxis deben continuar como paradigmas válidos aún después del año 2000.

El análisis de estas categorías y la identificación de su presencia en la pedagogía contemporánea se puede constituir, sin duda alguna, en un gran programa a ser desarrollado hoy en torno a las *perspectivas actuales* de la educación en Brasil. Aquí apenas se indican algunas pistas para un análisis en profundidad para quienes se interesan por una *educación orientada hacia el futuro*, como decía aquel gran educador polaco Bogdan Suchodolski.

La realidad es compleja. Los desafíos de la educación básica que en este libro se quieren enfrentar nos remiten a la *historia de la educación*, cuyos marcos principales es necesario recordar. Asimismo también hay que abordar las prioridades de la *política nacional* de educación y el tema de la *evaluación institucional*. De igual modo, se hace necesario recordar los efectos perversos de la *deuda externa* (cuyos intereses han elevado la deuda interna) sobre la educación. A pesar del optimismo, este análisis igualmente va a mostrar una perspectiva sombría para la educación brasileña. No se puede dejar de trabajar todavía con el pensamiento de los educadores, principalmente del *sindicalismo docente*, con la visión de sus líderes.

Soy profesor desde hace 38 años. Amo mi profesión. Ella me ha permitido estar siempre en búsqueda tal como lo permitió la renovación. Y esto ha sido maravilloso. Los profesores trabajan mayormente con niños y jóvenes, y deben, en tanto que profesionales de lo humano, ir madurando sin perder la juventud, es decir, la voluntad de cambiar siempre.

Hace algunos años me preguntaron si el pensamiento pedagógico brasileño estaba dominado por la izquierda. Respondí que –en un tiempo en que algunos términos como izquierda y derecha son ambiguos– la formulación de la pregunta era pedagógicamente provocativa. La respuesta fue que *no*. En que pese a la dificultad de establecer límites objetivos entre corrientes y tendencias del pensamiento pedagógico brasileño, lo que en él predomina es el eclecticismo, lo que significa *ausencia de un pensamiento radical*. El pensamiento radical no se mezcla, pero tampoco crea grupitos ni iglesias. Es inclusivo y no exclusivo.

El problema más grave en la teoría de la educación brasileña no es tanto su contenido ideológico: es la *ausencia de vínculos con la práctica concreta*. Y éste no es un fenómeno reciente. Ya en el decenio de los años treinta, Fernando de Azevedo se quejaba de esta falta de articulación entre *teoría y práctica*. Él afirmaba que el pensamiento pedagógico era avanzado, pero que la práctica continuaba siendo conservadora y tradicional.

Para destacar la importancia de la relación entre teoría y práctica, inicialmente le había dado a este libro el título de *Logos y praxis*. Desistí de él no sólo porque el filósofo francés François Chatelet ya había escrito un libro con ese título sobre el pensamiento dialéctico, sino también porque lo que tenía en mente era más amplio. Sin embargo, siempre intentamos pregun-

tarnos, como se hace en el IPF, ¿qué hacer para salir de nuestros sueños (*logos*) al cambio concreto (*praxis*)? Es una pregunta que a todos debe mover y conmover constantemente. El educador tiene el deber de mostrar la manera en que sus ideas pueden ser puestas en práctica. No puede conformarse sólo con la teoría. No puede únicamente señalar perspectivas. Esto es lo que se ha intentado hacer en este libro.

Como ya se le ha aclarado al lector, los textos de este libro son el resultado de una reflexión, pero también de innumerables debates, y conferencias pronunciadas a lo largo de los últimos diez años. Muchos de éstos fueron inicialmente escritos en primera persona, pero por una cuestión de adecuación del lenguaje, acordé con la editorial que fueran presentados en tercera persona, aunque en ciertos momentos puede haber un carácter más intimista y personal del texto expresado originalmente. No obstante, en algunos momentos la primera persona fue inevitable.

Es la segunda vez que tengo el privilegio de escribir el prefacio de un libro del profesor Moacir Gadotti, compañero mío de verdaderos *viajes freireanos* y de otros recorridos por los campos de la educación. Hemos trabajado juntos en la organización de otros libros. En el primero, en el cual Gadotti abrió un espacio para mi prefacio *Diversidad cultural y educación para todos* (Río de Janeiro, Graal, 1992) yo ya registraba su *saber militante* y su vivencia concreta de la relación dialéctica entre teoría y praxis (p. 11). Ahora, cuando menos lo esperamos y causando envidia por su energía y capacidad de trabajo –y sin saber a qué hora, pues sus días y buena parte de sus noches están ocupadas por un ritmo de trabajo impresionante– Gadotti nos sorprende con un tabique de más de 400 páginas sobre un tema vasto y de difícil abordaje: los desafíos de los diversos campos, modalidades, grados, agentes y usuarios de la educación de hoy y las perspectivas de su superación.

Siempre es una alegría leer sus trabajos, porque me seduce el placer de la lectura de su sabroso estilo y porque me siento satisfecho por las avanzadas discusiones de sus reflexiones aún inéditas.

En *Perspectivas actuales de la educación*, el pensamiento pedagógico brasileño sin lugar a dudas gana una de las más expresivas actualizaciones críticas. Como el propio título indica, no se trata simplemente de un abordaje de los problemas de la educación brasileña. Aunque sea sobre éstos la recurrencia predominante y el énfasis de la reflexión, el texto transita por los desafíos puestos a la educación desde el nivel de un pequeño municipio, pasando por los que confrontan la integración regional, como es el caso de las reflexiones sobre el Mercosur, hasta los que estimulan las respuestas necesarias para la construcción de la ciudadanía planetaria.

Gadotti hace una lista de los desafíos que se le ponen a la *escuela* contemporánea. Efectivamente, iniciar la reflexión por la menor unidad de los sistemas educativos no es gratuito: se trata de buscar la restauración de la centralidad del órgano que siempre debería constituir el blanco de las pre-

* Doctor en historia y filosofía de la educación por la Universidad de São Paulo, USP, director del Instituto Paulo Freire, IPF, secretario municipal de educación de Juiz de Fora, Minas Gerais, y profesor de la maestría en Educación en el Centro de Enseñanza Superior de Juiz de Fora y del Centro Universitario Nueve de Julio, en São Paulo.

ocupaciones de los administradores, de los educadores y de los investigadores de la educación. Sabemos que la escuela nunca ha tenido el prestigio que debería tener en el ámbito universitario. Colaborar para la recuperación –o incluso para la edificación del estatuto académico del tema– ha sido una preocupación constante del autor.

Perspectivas actuales de la educación recupera no únicamente la discusión sobre la concepción teórica y la formulación del Proyecto de Escuela Ciudadana, sino que también profundiza el debate sobre experiencias concretas de su aplicación llevadas a cabo por el Instituto Paulo Freire, IPF, que dirige, en articulación con otras entidades e instituciones que se le han adherido.

Una de las características del esquema del trabajo de Gadotti es la capacidad de sistematización de cosas que muchas veces nosotros mismos, como participantes del desarrollo de trabajos en la cotidianidad del instituto, no consideramos importantes en la constitución de una serie de reflexiones sistemáticas. Cada día de nuestra convivencia, en el estudio y el trabajo, aprendemos con Gadotti la importancia del registro de todo, especialmente de experiencias pedagógicas que aparentemente no necesitarían de mayor relevancia por su simplicidad y por su carácter común. Gadotti rescata estos aspectos más prosaicos de las actividades de la vida cotidiana de la educación y les da una dimensión epistemológica significativa, en la medida en que busca leer más allá de las meras apariencias y captar el significado más profundo de los entes y de los fenómenos. Además, ¿no es éste el papel del investigador, del pensador de la educación: extraer de la superficie flotante de los hechos educativos los nexos profundos de su relación con las concepciones pedagógicas, con los sistemas simbólicos o visiones de mundo de grupos sociales específicos y, finalmente, con las fuerzas que combaten en el universo de los espacios económicos, sociales y culturales de las diversas formaciones sociales?

En la segunda parte de la obra Gadotti se centra en los desafíos del educador, en su relación con los educandos en su necesidad de formación y actualización y en su afiliación y militancia. Es en esta parte donde Gadotti, sin rehuir a la temática propuesta en esta altura del libro, aclara el hilo conductor de sus convicciones epistemológicas y políticas: ahí está el legado de las ideas de Paulo Freire y la expansión de esa herencia por medio de la polifonía de las voces freireanas.

En la tercera parte del libro Gadotti recorre el laberinto de los sistemas educativos, entre los que destacan los municipales. Sin embargo, a pesar del énfasis en éstos, finalmente institucionalizados en la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, LDB, la obra abre una importante discusión sobre los sistemas estatales cuando aborda el Sistema Único y Descentralizado de Educación Básica, que fue una reflexión realizada por miembros del IPF y que desembocó en un proyecto desarrollado en el estado de Mato Grosso.

Finalmente, en la cuarta y última parte, aunque las haya anunciado en las anteriores, sistematiza las perspectivas bajo la denominación de *nuevos espacios de la formación* y aborda la complejidad de la verdadera reconversión tecnológica de los medios educativos, como los *mass media*, la eco-pedagogía y el ciberespacio de la formación continua. No obstante, es ahí, también, con propiedad y de una manera innovadora, donde retoma discusiones más tradicionales, como la interdisciplinariedad, la educación a distancia y la educación comunitaria.

Si observamos la estructura más general de la obra, entenderemos que ésta obedece a una rigurosa estructuración, como un proyecto de ingeniería, en el cual resalta la categoría de totalidad, que no se puede confundir con la pretensión de tratar de todo.

No obstante, de hecho, para concluir el trabajo, Gadotti no podía escapar del compromiso mayor que lo mueve: la construcción y fortalecimiento de la educación pública popular. No hace mucho tiempo que Gadotti y yo conversamos sobre la evolución de esta discusión: durante mucho tiempo los educadores progresistas han discutido sobre la educación popular, y la han relacionado principalmente con las iniciativas de la sociedad civil en los proyectos establecidos de educación no formal; posteriormente, lo que se ha vuelto recurrente en las preocupaciones de estos mismos educadores ha sido la cuestión de la educación pública. Sin embargo, fue Gadotti quien por primera vez, y luego con obstinación aislada, abordó el tema de la educación pública popular. Él ha venido insistiendo en esta escala de valores, ahora más acompañado por educadores y pensadores de carácter. Éste es uno de los papeles de los que ven hacia adelante: sufrir las críticas de los representantes de lo establecido y, en los límites de lo conocido, descubrir, más allá de la frontera del conocimiento, la innovación, el sueño y la revolución.

Sin ninguna concesión, este libro proporciona el placer de la participación en esta aventura de los límites y de la visión de la utopía que se sitúa en el horizonte del nuevo milenio.

RELACIÓN DE SIGLAS

ABE	Asociación Brasileña de Educación
AD	Asociación de Docentes
ADUSP	Asociación de Docentes de la Universidad de São Paulo
ANDE	Asociación Nacional de Educación
ANPED	Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación
APAE	Asociación de Padres y Amigos de los Minusválidos
APENOESP	Asociación de Profesores de Enseñanza Oficial Secundaria y Normal del Estado de São Paulo
APEOESP	Asociación de Profesores de Enseñanza Oficial del Estado de São Paulo
APM	Asociación de Padres y Maestros
CBE	Conferencia Brasileña de Educación
CBT	Computer Based Training
CD-ROM	Compact Disc-Ready Only Memory
CE	Consejo de Escuela
CEA	Confederación de Profesores de América
CEAAL	Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe
CEAD	Centro de Estudios de Acción Directa
CECC	Centro de Estudios de Cultura Contemporánea
CECOPEs	Centro Comunitario Pedagógico de Espíritu Santo
CEDES	Centro de Estudios de Educación y Sociedad
CEE	Consejo Estatal de Educación
CELEM	Centro de Lenguas Extranjeras Modernas
CEP	Centro Estatal de Profesores
CEPERS	Centro de Profesores del Estado de Río Grande do Sul
CER	Consejo Estatal de Representantes
CME	Consejo Municipal de Educación
CMOPE	Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza
CNE	Consejo Nacional de Educación
CNTE	Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación
CONFINTEA	Conferencia Internacional Sobre Educación de Adultos
CONSED	Consejo Nacional de Secretarios de Educación
CPB	Confederación de Profesores de Brasil
CPPB	Confederación de Profesores de Primaria de Brasil
CRUB	Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas
CUT	Central Única de Trabajadores
DEOPS	Departamento de Opinión Pública y Social
DIEESE	Departamento Intersindical de Estadística y Estudios Socioeconómicos
ECA	Estatuto del Niño y del Adolescente
FENASE	Federación Nacional de Supervisores de la Enseñanza
FENOE	Federación Nacional de Orientadores Educativos
FISE	Federación Internacional de Sindicatos de Educadores
FUNDEF	Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Elemental y de Valoración del Magisterio

GT	Grupo de Trabajo
HTML	Hyper Text Markup Language [Lenguaje de marcado de hipertexto]
IBGE	Instituto Brasileño de Geografía y Estadística
ICAE	International Council for Adult Education [Consejo Internacional de Educación de Adultos]
ICEA	International Community Education Association [Asociación Internacional de Educación Comunitaria]
ICEA-LA	International Community Education Association (Regional Latinoamericana)
INCRA	Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria
IPF	Instituto Paulo Freire
ISEB	Instituto Superior de Estudios Brasileños
LDB	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional
MEB	Movimiento de Educación de Base
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MERCOSUR	Mercado Común del Cono Sur
MOAP	Movimiento de Oposición Abierta de los Profesores
MOBRAL	Movimiento Brasileño de Alfabetización
MOVA-SP	Movimiento de Alfabetización y de Jóvenes y Adultos de la Ciudad de São Paulo
MUP	Movimiento de Unión de los Profesores
NTC	Núcleo de Trabajos Comunitarios
OBC	Organización de Base Comunitaria
OME	Órgano Municipal de Educación
ONG	Organización no Gubernamental
PCN	Parámetros Curriculares Nacionales
PEA	Programa de Educación de Adultos
PIB	Producto Interno Bruto
PNAC	Programa Nacional de Alfabetización y Ciudadanía
PNE	Plan Nacional de Educación
PUC	Pontificia Universidad Católica
PUC-SP	Pontificia Universidad Católica de São Paulo
SBPC	Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia
SE	Secretaría Estatal de Educación
SUM	Servicio Universitario Mundial
UCLA	Universidad de California, Los Ángeles
UERJ	Universidad Estatal de Río de Janeiro
UNCED	United Nations Conference on Environment and Development [Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo]
UNDIME	Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación
UNE	Unión Nacional de Estudiantes
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICAMP	Universidad Estatal de Campinas
UNICEF	United Nations Children's Fund [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia]
WBE	Web-Based Education [Educación por (o con base en) red]
WBT	Web-Based Training [Administración por (o con base en) red]
WWL	World Wild Life [Fondo Mundial para la Naturaleza]

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Los historiadores de la educación, como Bárbara Freitag, suelen dividir en tres periodos distintos la historia de la educación brasileña: primero, del descubrimiento hasta 1930, periodo en que predominó la educación tradicional, centrada en el adulto y en la autoridad de la educación, sobre todo religiosa, y la enseñanza privada; el segundo, de 1930 a 1964, después de una fase de confrontación entre la enseñanza privada y la enseñanza pública, predominan las ideas liberales en la educación con la aparición de la *escuela nueva*, centrada en el niño y en los métodos renovados, por oposición a la educación tradicional; y tercero, el periodo posterior a 1964, iniciado por una larga fase de educación autoritaria de los gobiernos militares en que predomina el tecnicismo educativo. Después de 1985 se inició una transición que dura hasta hoy, revelando el enorme atraso en que el país se encuentra en materia de educación para todos.

En el periodo populista (1930-1964), el Estado era susceptible a ciertas reivindicaciones de la población debido a los compromisos electorales del sistema de representación. Ya el periodo posterior a 1964 estuvo marcado por el distanciamiento entre Estado y sociedad, con el final de las elecciones, el cierre del Congreso Nacional, lo que no favoreció el desarrollo educativo.

A partir de 1985, con la democratización del país, se esperaba un mayor avance para la solución del atraso educativo, pero esto no ocurrió. Diez años después, el gobierno federal le ha dado prioridad a la enseñanza básica mediante la expansión de la matrícula y el combate contra la reprobación, aunque los resultados aún son modestos.

La Constituyente convocada en 1986 e instalada al año siguiente consiguió reunir la contribución de la mayoría de los sectores organizados de la sociedad, ya fueran públicos o privados, para debatir los problemas educativos y encaminar los principios básicos de un nuevo plan de educación para el país, mismo que pudiera poner fin al analfabetismo, que universalizara la enseñanza fundamental y mejorara la calidad de la educación como un todo. Estos principios están en la Constitución promulgada el día 5 de octubre de 1988, pero aún no han sido enteramente llevados a la práctica.

En septiembre de 1990, Año Internacional de la Alfabetización, el gobierno federal anunció un ambicioso plan de alfabetización, el Programa Nacional de Alfabetización y Ciudadanía, PNAC. Fue abandonado al año si-

guiente sin ningún resultado concreto y sin que la población ni los educadores recibieran ninguna explicación. Una muestra de cómo son tratados en este país los asuntos educativos. En 1994, otro ambicioso programa fue puesto en marcha por el gobierno federal, los estados y municipios: el Plan Nacional de Educación para Todos. El gobierno que llegó en 1995 abandonó este plan e inició una nueva política educativa, que se empeñó en la aprobación de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, LDB, y en la creación del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Elemental y de Valoración del Magisterio, FUNDEF.

La nueva LDB (Ley núm. 9 394/96) complementó los principios establecidos en la Constitución de 1988. En la misma época, el Congreso Nacional modificó la Constitución y creó el FUNDEF, con lo que buscaba una mejor distribución de las responsabilidades entre los estados y los municipios. En la actualidad, en el Congreso Nacional se tramitan dos proyectos de ley (uno de la oposición y el otro del gobierno) que establecen las directrices del Plan Nacional de Educación, PNE, previsto en la Constitución de 1988. Aún es pronto para saber si las nuevas directrices políticas, fuertemente ancladas en el Ministerio de Educación y Cultura, MEC, desde 1995, han colocado la educación nacional en el rumbo correcto. De lo que se puede hablar positivamente es que desde entonces existe una política nacional explícita y con rumbo determinado, aunque éste no le haya dado prioridad, como se verá, ni a la enseñanza superior ni a la educación infantil, y tampoco a la educación de jóvenes y adultos.

A pesar de los esfuerzos positivos y de exitosas iniciativas aisladas, *los desafíos de la educación básica* constituyen una realidad presente en el escenario de las perspectivas actuales de la educación. Indicar caminos que puedan enfrentarlos con éxito es un deber de todos.

MARCOS DE NUESTRA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

En 1549, los jesuitas –orden religiosa católica llamada Compañía de Jesús, fundada por Ignacio de Loyola en 1534– llegaron a Brasil y permanecieron hasta 1759, estuvieron al frente de la educación, basados en los métodos y contenidos de la *Ratio Studiorum*, inspirada en la escolástica.

Desde la ciudad de Salvador, adonde llegaron, los jesuitas rápidamente se expandieron por las varias regiones de Brasil, primero hacia el sur y luego hacia el norte.

El marqués de Pombal, primer ministro de Portugal (1750-1777), con base en la defensa de ideas del despotismo ilustrado, emprendió reformas en el ámbito educativo con una incipiente lucha por la escuela pública. En 1759, los jesuitas fueron expulsados del reino portugués, Brasil incluido,

bajo el alegato de oscurantismo cultural e involucramiento político. Cuando los jesuitas fueron expulsados, mantenían en Brasil 36 misiones, 25 residencias, 18 establecimientos de enseñanza secundaria, localizados en los puntos más importantes del país.

A partir de 1808, con la llegada a Brasil de la familia real portuguesa, que huía de la invasión napoleónica, la preocupación educativa de la monarquía portuguesa se restringió a la formación de las *élites gobernantes* y de los cuadros militares. En esa época, la principal medida tomada por el gobierno fue la creación del curso de cirugía y anatomía (1808), de la Academia Real de la Marina (1808), de la Biblioteca Pública (1810), de cursos técnicos y de enseñanza de artes con la contratación de artistas franceses.

En 1820, la burguesía lusitana tomó el control político de Portugal, lo que obligó a don Juan VI a embarcar hacia la metrópoli el 26 de abril de 1821. Después de la independencia (1822), en 1827, se crearon dos facultades de derecho, una en São Paulo y otra en Recife, en donde se formaban las élites para ocupar los principales cargos en la administración pública, en la política, en el periodismo y en la abogacía.

Por medio de la Constitución del Imperio, decretada en 1824, competía a las Asambleas Legislativas de las provincias, hoy estados, el derecho de legislar sobre la instrucción pública. A pesar de que la Constitución del Imperio defendía el principio de la *instrucción primaria gratuita* para todos los ciudadanos, la enseñanza básica permaneció en el completo abandono, de tal forma que al final del Imperio, el país contaba con cerca de 14 millones de habitantes, de los cuales el 85% era analfabeta.

El país tomó conocimiento del atraso educativo con los juicios del jurista Rui Barbosa en 1882, al comparar nuestro desempeño con el de los países de Europa y de América del Norte.

La Primera República (1889-1930) fue el periodo en el que se puso en duda el modelo educativo heredado del Imperio. En 1890, el gobierno provisional republicano creó el Ministerio de Instrucción Pública, Correos y Telégrafos, inspirado en las ideas positivistas de Augusto Comte, defendidas por Benjamin Constant. Pero dos años después, este ministerio fue suprimido, y los asuntos educativos pasaron al Ministerio de Justicia y Asuntos Interiores.

La Constitución republicana de 1891 instituyó la *laicidad de la enseñanza* impartida en los establecimientos públicos.

En los primeros 20 años de este siglo, inspirados en las ideas liberales, en la creencia del poder de la educación, considerando la *ignorancia del pueblo* como la causa de todas las crisis del país, los sucesivos gobiernos crearon numerosas escuelas normales para la formación de profesores de primaria. En este periodo surgió el movimiento cívico patriótico asociado al nombre de Olavo Bilac, quien postulaba el *combate contra el analfabetismo*.

En este contexto, en 1924 se creó la Asociación Brasileña de Educación, ABE, que reunía conocidos nombres de educadores brasileños como Fernan-

do de Azevedo y Paschoal Lemme. Esta entidad impulsó el movimiento renovador de la educación, que culminó con el *Manifiesto de los pioneros de la educación nueva* (1932) en favor de la *enseñanza básica pública, laica, gratuita y obligatoria*. La Constitución de 1934 consagró estas ideas en un capítulo específico sobre la educación.

Este periodo también está marcado por numerosas reformas educativas que intentaban establecer la estructura y el funcionamiento de la enseñanza básica y superior: la Reforma Benjamin Constant (1890), la Reforma Epitácio Pessoa (1901), la Reforma Rivadávia Correia (1911), la Reforma Carlos Maximiliano (1915) y la Reforma João Luís Alves (1925). Los estados también realizaron varias reformas, entre las que destacan la de Sampaio Dória, en São Paulo (1920); la de Lourenço Filho, en Ceará (1923); la de Anísio Teixeira, en Bahía (1925); la de Francisco Campos, en Minas Gerais (1927) y la de Fernando de Azevedo, en el Distrito Federal (1928).

Estas *reformas*, asociadas a la creación de la ABE y a la consulta sobre educación promovida en 1926 por el periódico *O Estado de São Paulo* y dirigida por Fernando de Azevedo, contribuyeron no sólo al debate teórico de las cuestiones de educación, sino también al desarrollo concreto de este sector.

La revolución de 1930 produjo importantes transformaciones en el campo educativo, entre éstas destacan la creación del Ministerio de Educación, en ese mismo año, así como la elaboración del capítulo sobre la educación en la Constitución de 1934. El primer ministro de educación, Francisco Campos, creó el Estatuto de las Universidades Brasileñas (Reforma Campos, 1930). En esta época se creó la Universidad de São Paulo (1934).

La Constitución de 1937 introdujo la enseñanza profesional. Se suceden las Leyes Orgánicas de Enseñanza Secundaria (1942). El periodo de 1930 a 1945 estuvo marcado por la evolución de la enseñanza oficial y por el estancamiento de la enseñanza particular en lo que se refiere a la instrucción primaria.

La Constitución de 1946 estableció el principio de que anualmente la Unión debería aplicar al menos 10%, y los estados, el Distrito Federal y los municipios por lo menos 20% de la renta resultante de los impuestos, en el mantenimiento y desarrollo de la enseñanza. En 1948, el ministro de educación, Clemente Mariani, guía el primer proyecto de la LDB, que sólo sería aprobada en 1961, después de una larga gestación en que predominaron los debates entre dos tendencias, la de los defensores de la enseñanza pública y la de los partidarios de la privada. La LDB de 1961 acabaría conciliando estas dos posiciones en un ambiguo texto.

En el periodo de redemocratización de la vida nacional (1946-1964), se desarrollaron varios movimientos populares en defensa de la educación que motivaron sucesivas *campañas* como Perfeccionamiento y Difusión de la Enseñanza Secundaria, Erradicación del Analfabetismo, Educación para

Adultos, Educación Rural, Educación para el Sordo, Rehabilitación de los Deficientes Visuales, Merienda Escolar y Material de Enseñanza.

Al final del decenio de los años cincuenta e inicio del de los sesenta el debate educativo se intensificó. El éxito alcanzado por la aplicación del Método Paulo Freire despertó la atención del presidente João Goulart (1963), que intentó expandirlo a todo el territorio nacional. El golpe militar de 1964 interrumpió ese ambicioso proyecto y su autor partió al exilio.

El régimen militar destacó en el campo educativo por dos reformas: la de enseñanza superior (1968) y la de enseñanza básica (1971), que pasarían a ser llamados 1o. y 2o. grados, que consagraron la tendencia tecnicista y burocrática en la educación, principalmente en la pública. El régimen militar decidió volver a impartir educación moral y cívica como materia obligatoria en todos los grados y niveles de enseñanza, incluido el posgrado. La Unión Nacional de Estudiantes, UNE, acusada de actividades subversivas, fue sustituida por el Directorio Nacional de Estudiantes. En 1969, el Decretoley núm. 477 limitaba el derecho de organización de profesores, alumnos y funcionarios, pues eran considerados *movimientos subversivos*.

Fueron los años del *milagro económico* y del *desánimo educativo*. En 1967, el gobierno creó el Movimiento Brasileño de Alfabetización, MOBRAF, para acabar con el analfabetismo en diez años. En la época de su creación el índice oficial de analfabetos existentes en Brasil era de 32.05%. En 1980 el censo del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, IBGE, registraba todavía una alta tasa de analfabetismo: 25.5% entre personas de 14 o más años de edad.

Con el final del régimen militar (1985) se puede respirar más el olor a libertad política, pero la situación económica se deterioró aún más para la mayoría de la población.

A pesar de la relativa expansión de las oportunidades educativas del último decenio y de la reorganización de los trabajadores de la educación, la calidad de la enseñanza se vio profundamente mermada y los índices de deserción, y sobre todo los de reprobación, se volvieron alarmantes. A comienzos del decenio de los noventa, debido a la deserción y a la reprobación, sólo 44% de los alumnos terminaban los ocho años de enseñanza básica y, para esto, eran necesarios 11.4 años en promedio para concluirlos; sólo 3% concluían la octava serie sin haber reprobado; 65% de los alumnos terminaban en la quinta serie. Es verdad que hubo mejoras sustanciales en los años siguientes, pero aún se está lejos de una educación básica de calidad para todos.

UN LLAMADO A LA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

Gracias a la Constitución de 1988 la educación es un derecho de todos, un deber del Estado y de la familia. Ésta tiene por objetivo el pleno desarrollo

de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la calificación para el trabajo. La enseñanza debe ser impartida tomando en cuenta la igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela, la libertad de aprender, el pluralismo de las ideas, el carácter gratuito de la enseñanza pública, la valoración de los profesionales de la docencia, la gestión democrática y el patrón de calidad.

La enseñanza en Brasil es libre para la iniciativa privada, siempre y cuando cumpla las normas generales de la educación nacional establecidas por ley. La Unión, los estados, el Distrito Federal y los municipios deben organizar sus sistemas de enseñanza en *régimen de colaboración* (Art. 211 de la Constitución). La Unión organiza y financia el sistema federal de enseñanza, presta asistencia técnica y financiera a los estados y municipios, que deben actuar dándole prioridad a la atención de la escolaridad obligatoria.

El Sistema Nacional de Enseñanza comprende los sistemas públicos y otras instituciones públicas o privadas que prestan servicios educativos. Su objetivo es garantizar la unidad de los sistemas y el mismo patrón de calidad en todo el territorio nacional. El Sistema de Enseñanza de los Estados abarca la red pública, la red privada y los órganos y servicios estatales de carácter normativo, administrativo y de apoyo técnico. El Sistema de Enseñanza de los Municipios comprende, igualmente, la red pública, la red privada y los órganos y servicios educativos dentro de su jurisdicción.

Todas las políticas deben converger para la mejoría de la calidad de la enseñanza en las *escuelas*, garantizándoles los medios para que éstas puedan ejercer sus funciones con autonomía pedagógica, administrativa y de gestión financiera. En los últimos años, las escuelas públicas han venido construyendo *Consejos Escolares* con carácter resolutorio, por lo que se ha constituido en el órgano normativo y ejecutivo más importante de la gestión escolar, en sustitución de las antiguas Asociaciones de Padres y Maestros, o incorporándolas como Departamento Financiero del CE, en el que también participan los alumnos. Por otra parte, en muchas escuelas, públicas o privadas, ellos disponen de un canal propio de participación y organización.

Desde el punto de vista legal, existe una distribución de responsabilidades de las diversas esferas del poder público que deberían actuar articuladamente. En la práctica, sin embargo, dicha articulación es todavía muy problemática. La administración de la educación brasileña abarca órganos federales, estatales y municipales:

a] *Federal*: Ministerio de Educación y Cultura, MEC, y Consejo Nacional de Educación, CNE, subdividido en 1995 en dos consejos: el de Educación Básica y el de Educación Superior.

b] *Estatal*: Secretaría Estatal de Educación, SE, y Consejo Estatal de Educación, CEE.

c] *Municipal*: Secretaría o Departamento de Educación y Consejo Municipal de Educación, CME.

Los secretarios estatales de educación articulan sus acciones políticas y educativas por medio del Consejo Nacional de Secretarios de Educación, Consed; los secretarios municipales por medio de la Unión de Dirigentes Municipales de Educación, UNDIME. Las universidades brasileñas poseen en el Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas, CRUB, su órgano de representación. Al MEC, como parte del Poder Ejecutivo, le cabe hacer cumplir las leyes de enseñanza y las determinaciones del CNE. Al CNE, órgano normativo de educación nacional le compete trazar las orientaciones básicas de la educación en el país, complementando y reglamentando sus directrices y bases.

Las secretarías estatales de educación coordinan, en cada estado, la política educativa con base en las normas establecidas por los consejos estatales de educación, CEE. Éstos ejercen las funciones normativas de la enseñanza en cada estado.

El órgano municipal de educación organiza la educación en cada municipio. A partir de la Constitución de 1988 numerosos municipios han estado organizando paulatinamente sus sistemas educativos, a partir de la creación de consejos o comisiones municipales de educación. El municipio que no aplique el 25% de su recaudación en el desarrollo de la enseñanza fundamental está sujeto a la intervención del gobierno federal.

Los establecimientos particulares de la enseñanza básica y media deben someterse a la fiscalización y al control de la administración estatal. Por su parte, los establecimientos particulares de educación preescolar están bajo la fiscalización de la administración municipal.

En lo relativo al *financiamiento*: la Unión debe aplicar anualmente al menos el 18%; los estados y municipios, un mínimo de 25% de la recaudación resultante de impuestos y transferencias en el mantenimiento y desarrollo de la enseñanza. Los recursos públicos se destinan a las escuelas públicas, y pueden ser dirigidos a escuelas comunitarias, confesionales y filantrópicas. Los programas de alimentación, salud, transporte y material didáctico deben ser financiados por otros recursos presupuestarios. Más allá de la vinculación constitucional del porcentaje de los impuestos, la enseñanza pública básica tiene como fuente adicional de financiamiento la contribución social del *salario-educación*. Estos recursos son recaudados por las empresas y corresponden al 2.5% sobre el valor de la nómina de las empresas comerciales e industriales.

A pesar de que en la actualidad se esté invirtiendo un poco más en la educación, mucho más cerca de las necesidades, durante el periodo autoritario Brasil disminuyó considerablemente el porcentaje de las inversiones públicas en educación. Por ejemplo, en 1972, según datos del Banco Mundial (*Reducción de los costos unitarios en los sistemas educativos de Latinoamérica*, Costa Rica, Centro de Investigación Educativa, 1974, cuadro 6, p. 168), Brasil fue el país de América Latina que proporcionalmente menos invirtió

en educación. Mientras que países como Costa Rica, México, Panamá o Uruguay invirtieron más del 25% de su presupuesto, Brasil, en 1972, invirtió apenas 6.5%, menos que Haití, que estaba en el penúltimo lugar con 11.3%. Actualmente, Brasil gasta en educación 3.7% de su PIB, un promedio relativamente bajo si se compara con el de otros países como Canadá (6.2%), Egipto (5.2%) o Estados Unidos (5.0%).

Las *instituciones privadas* –hoy en gran expansión– desarrollan sus actividades apoyadas casi exclusivamente en el cobro de mensualidades, cuyo aumento constante ha generado frecuentes protestas, huelgas y cierre de escuelas. Con el abandono del Estado a la enseñanza superior, el mercado ha entrado para hacerse cargo de la demanda. En los últimos años se han construido verdaderos imperios escolares por medio de préstamos del gobierno y de altas tasas anuales cobradas a los alumnos.

Los *planes de estudio* de la enseñanza básica y media contemplan obligatoriamente el estudio de la lengua portuguesa, matemáticas, conocimiento del mundo físico y natural y la realidad social y política, especialmente la brasileña. La *educación física* y la *educación artística* también son obligatorias. La *educación ambiental* debe ser considerada en la concepción de todos los contenidos escolares, sin constituir una materia específica. La *iniciación tecnológica* debe comenzar a partir de la enseñanza básica.

Según dice la nueva LDB (Art. 23) “la educación básica podrá organizarse en series anuales, periodos semestrales, ciclos, alternancia regular de periodos de estudio, grupos no seriados, con base en la edad, en la competencia y en otros criterios, o por una forma diversa de organización, siempre que el interés del proceso de aprendizaje así lo recomiende”. Con esta flexibilización, la nueva LDB le apuesta mucho a la creatividad de los sistemas de enseñanza y a la iniciativas de la sociedad civil.

La *educación infantil* debe proporcionar el desarrollo físico, psicológico e intelectual del menor, en complemento con la acción de la familia. La educación infantil puede ser ofrecida en *guarderías*, para pequeños de cero a tres años, y en *jardines de niños*, para niños de cuatro a seis años. La *enseñanza básica* tiene por objetivo el dominio progresivo de la lectura, de la escritura y del cálculo como instrumentos para la comprensión y solución de los problemas humanos, y el acceso sistemático a los conocimientos. Debe ser impartida en lengua portuguesa. A partir de la quinta serie es obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera moderna. La *enseñanza media* pretende la profundización y la consolidación de los conocimientos adquiridos en la enseñanza básica, el desarrollo del pensamiento autónomo y la comprensión de los fundamentos científicos y tecnológicos de los procesos productivos.

La enseñanza media puede ampliar su duración y carga de horas global para proporcionar una *educación profesional*. Por ejemplo, el curso de magisterio (antiguas escuelas normales) puede tener cuatro años de duración.

La enseñanza profesional puede ser obtenida en instituciones propias destinadas específicamente a la formación técnica-profesional de nivel medio, que ofrecen certificados de ocupaciones reglamentadas en la industria, el comercio, la agricultura y los servicios. Son las llamadas *escuelas técnicas*. En éstas pueden inscribirse los egresados de la enseñanza básica y media.

Para los jóvenes y adultos trabajadores que no tuvieron acceso a la enseñanza básica en la *edad apropiada*, se crearon las escuelas *abiertas*, algunas con enseñanza a distancia. La nueva LDB prevé programas de teleeducación en el lugar de trabajo, también la impartición regular de enseñanza nocturna, una organización escolar flexible, contenidos programáticos centrados en la práctica social y en el trabajo, y una metodología de enseñanza-aprendizaje adecuada para propiciar la madurez y experiencia del alumno.

Cada vez más, los teóricos de la educación y los educadores recomiendan que se les ofrezca *educación especial* a aquellos educandos portadores de deficiencias, preferentemente en la red regular de enseñanza, con servicios especializados de apoyo. Ésta debería iniciar en promedio entre los cero y los seis años. La educación especial puede atenderse de otras maneras, como las clases especiales atendidas por un profesor especializado, quien se traslada de una escuela a otra o en unidades especializadas. Las secretarías de Estado de Educación deben informar sobre sus servicios de enseñanza especial. Además de lo anterior, las Asociaciones de Padres y Amigos de los Minusválidos, APAE, han desarrollado enormes esfuerzos en pro de la educación especial.

Desde el encuentro de la cultura occidental con las culturas precolombianas, los *pueblos y naciones indígenas* han sido sistemáticamente exterminados. En Brasil, se estima que existían aproximadamente dos millones de indígenas en la época del descubrimiento. Hoy, quedan menos de 200 000. La conciencia de esa realidad llevó a los constituyentes de 1988 a asegurarles a las comunidades indígenas, entre otros derechos, la utilización de sus lenguas maternas y procesos propios de aprendizaje (Art. 210), para preservar y fortalecer su organización social, sus culturas, costumbres, creencias y tradiciones. La nueva LDB prevé la creación de programas específicos destinados a la educación escolar de comunidades indígenas, el desarrollo de material didáctico y calendarios escolares diferenciados y adecuados a las diversas comunidades indígenas. En la actualidad, en Brasil existen aproximadamente 600 escuelas indígenas.

Una de las modalidades de la enseñanza aún poco exploradas entre nosotros, pero de fuerte potencialidad en nuestros días, es la denominada *educación a distancia*. Ésta posibilita el estudio independiente del alumno, la elección de horarios, combina el material didáctico para esta modalidad con la utilización de los medios modernos de comunicación, sin necesidad de que el estudiante salga de casa. Por sus propias características, la educación a distancia, en la educación infantil y la enseñanza básica, desempeña sola-

mente una función complementaria. Se destina preferentemente a los jóvenes y adultos comprometidos en el trabajo productivo, y a la tercera edad. La educación a distancia posee características de la *educación continua*, perfeccionamiento profesional y enriquecimiento cultural.

A pesar de contar con una legislación avanzada en materia de educación, a pesar de que las responsabilidades de la educación básica estén relativamente bien distribuidas, a pesar de que en general el pensamiento pedagógico brasileño sea progresista, Brasil es uno de los países del mundo que tiene el menor desempeño en el sector. El *analfabetismo* es un ejemplo de ello. Brasil se encuentra entre los nueve países del mundo con más de diez millones de analfabetos. En el ámbito urbano es donde se encuentra el mayor número de ellos: nueve de cada diez se encuentran en el área urbana. São Paulo es la capital brasileña del analfabetismo, con más de un millón. El fenómeno está asociado con la *deserción escolar* y con la *reprobación*. Como efecto colateral se tiene el *desfase serie/edad* que alimenta el analfabetismo.

En el decenio de los cincuenta, el educador Anísio Teixeira elaboró la conocida *pirámide* para mostrar que la educación en Brasil era privilegio de pocos, en comparación con la de Estados Unidos. En ese país, el 33% de los que iniciaban la escuela elemental ingresaban a la universidad. En Brasil, sólo el 2.3%. La reducción de la educación en Brasil sobre todo se daba a partir de la enseñanza *secundaria* de aquella época (en la actualidad de la quinta a la octava serie de la enseñanza básica) en la que ingresaba sólo el 18% de los que iniciaban la formación básica.

Al hacer estudios comparativos de la relación entre el nivel de renta y acceso a la educación, fácilmente se puede concluir que la educación no se constituyó en Brasil, como debería de ser, en un instrumento de democratización, sino de manutención de los privilegios generados por la distribución injusta de la renta. Aunque las capas con rendimiento mensual inferior a dos salarios mínimos representen 44.3% de las familias brasileñas, éstas tienen una presencia insignificante en la población universitaria: sólo 3.5 por ciento.

En comparación con la potencialidad económica del país, el nivel de la educación básica brasileña está en el *último lugar del mundo*, según un informe divulgado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, a finales de 1994: 88% de los niños del país deberían terminar la quinta serie, pero sólo el 39% lo hace. Se tiene un enorme desafío por delante.

En el ámbito institucional, en 1990, una buena conquista fue la aprobación del Estatuto del Niño y del Adolescente, ECA, resultado de una larga lucha de numerosos sectores, públicos y privados, en pro de una acción concreta en favor del niño brasileño, una prueba de que cuando los sectores públicos y privados se unen en un esfuerzo común, los resultados positivos aparecen. Es verdad que la bifurcación del sistema educativo brasileño –público *versus* privado– y el antagonismo que se ha creado entre cada parte,

asociada a la indiferencia histórica de nuestros gobiernos, son grandes causas de nuestro atraso educativo.

En los últimos años, no han faltado debates sobre el tema del infante y del adolescente *abandonados* –niños y niñas de la calle–, en los que se han vinculado y unido sectores públicos y organizaciones no gubernamentales. Entre las medidas concretas resultantes de este compromiso de la sociedad han surgido los fondos y foros de los Derechos del Niño y del Adolescente y los Consejos Tutelares. Éstos estarían encargados de velar por el cumplimiento de los derechos que, según indica la Constitución (Art. 227), la sociedad y el Estado deben asegurar al niño y al adolescente con *absoluta prioridad*: el derecho a la vida, a la alimentación, a la educación, al esparcimiento, a una profesión, a la cultura, a la dignidad, al respeto, a la libertad y a la convivencia familiar y comunitaria.

El agravamiento actual de la crisis económica tendrá serias consecuencias para estos niños y adolescentes. Ya hizo patente el Departamento Inter-sindical de Estadística y Estudios Socioeconómicos, DIEESE, que existe una correlación entre salarios y mortalidad infantil: cuando baja el poder adquisitivo de los trabajadores, se eleva la tasa de mortalidad infantil, es decir, “la cuerda revienta por el lado más débil”. Aunque disminuya la tasa de mortalidad en niños menores de un año y aumente la tasa de escolaridad, la precariedad de las condiciones de vida en Brasil todavía es alarmante, principalmente la de los hogares.

Se está formando un consenso en la opinión pública nacional: mientras el Estado y la sociedad no se percaten, juntos, del desafío que representa la educación básica en Brasil, se continuará lejos de la ciudadanía plena y del desarrollo con equidad.

Esta página dejada en blanco al propósito.

PRIMERA PARTE

LOS DESAFÍOS DE LA ESCUELA

Esta página dejada en blanco al propósito.

EL PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA EN LA PERSPECTIVA DE UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA*

En la actualidad se discute este tema porque la cuestión del proyecto de la escuela es problemática, es decir, representa un desafío para todos los educadores. Si hace algunos decenios la escuela se cuestionaba únicamente sobre sus *métodos*, hoy se cuestiona sobre sus *finés*.

Hasta muy recientemente, la cuestión sobre la escuela se limitaba a la elección entre ser tradicional o ser moderna. Esta tipología no ha desaparecido, pero no responde a todas las cuestiones actuales en torno a la escuela, mucho menos a lo referente a su proyecto. La crisis paradigmática también llega a la escuela, y ésta se hace preguntas sobre sí misma, sobre su papel como institución en una sociedad posmoderna y postindustrial, caracterizada por la *globalización de la economía y de las comunicaciones*, por la *pluralidad política*, por la *emergencia del poder local*. En esta sociedad crece la reivindicación de la autonomía contra toda forma de estandarización y el deseo de afirmación de la singularidad de cada región, de cada lengua, etc. La *multiculturalidad* es la marca más significativa de nuestro tiempo.

En este contexto se pueden plantear cuestiones como:

- ¿Qué es un proyecto?
- ¿Cuál es el proyecto pedagógico de la escuela?

* Este texto nació del debate en un panel, durante la realización en Brasilia de la Conferencia Nacional de Educación para Todos (septiembre de 1994). El autor realizó diversos debates sobre el tema: en 1995 en Lages (Santa Catarina), y en Mauá (São Paulo) un año después. Más tarde estas ideas fueron retomadas con los compañeros del Instituto Paulo Freire, IPF, y desarrolladas juntas en el libro *Autonomia da escola: princípios e propostas*, publicado por la Editora Cortez en 1997, como primer número de la serie Guia da Escola Cidadã que sirvió de texto para el curso de educación continua impartido por el IPF durante los años 1997 y 1998 para más de 2 500 directores, supervisores, asistentes técnico-pedagógicos y profesores y coordinadores de la Secretaría Estatal de Educación del estado de São Paulo. Éste también fue el primer texto que sirvió de guión de una serie de siete programas de televisión hechos por el IPF, en conjunto con la Televisión Educativa de Río de Janeiro, a principios de 1997 con el título *Construyendo la escuela ciudadana. Un proyecto político-pedagógico*. La lectora o lector que desee profundizar en el tema podrá consultar también: Ilma Passos Veiga, *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (Campinas, Papirus, 1996); Ilma Passos y Lúcia G. De Resende (orgs.), *Escola: espaço do projeto político-pedagógico* (Campinas, Papirus, 1998); y Bianco Zalmora García, *A construção do projeto político-pedagógico da escola pública na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas* (tesis de maestría, São Paulo, Facultad de Educación-Universidad de São Paulo, FE-USP, 1999).

Frecuentemente se confunde el proyecto con el *plan*. Ciertamente el plan, director de la escuela –como conjunto de objetivos, metas y procedimientos–, forma parte de su proyecto, pero no es todo el proyecto.

Esto no quiere decir que objetivos, metas y procedimientos no sean necesarios. Lo que ocurre es que son insuficientes pues, en general, el plan se queda en el campo de lo *instituido*, o mejor, en el cumplimiento más eficaz de lo instituido, como defiende hoy todo ese discurso oficial alrededor de la *calidad* y, en particular, de la *calidad total*. Un proyecto siempre necesita revisar lo instituido para, a partir de esto, instituir algo más: volverse *instituyente*. Un proyecto político-pedagógico no niega lo instituido en la escuela, que es su historia, que es el conjunto de sus planes de estudio, de sus métodos, de sus actores internos y externos y su modo de vida. Un proyecto siempre confronta lo instituido con lo instituyente. En la actualidad, por ejemplo, la escuela pública burocrática se enfrenta a las nuevas exigencias de la ciudadanía en la búsqueda de una nueva identidad de cada escuela, pautas de una sociedad cada vez más pluralista.

No se construye un proyecto sin una dirección política, un rumbo. Por esto, todo proyecto pedagógico de la escuela es también político. El proyecto pedagógico de la escuela siempre es, por esto mismo, un proyecto inconcluso, una etapa en dirección a una finalidad que permanece como horizonte de la escuela.

¿De quién es la responsabilidad de constitución del proyecto de la escuela?

El proyecto de la escuela no es únicamente responsabilidad de la dirección. Por el contrario, en una gestión democrática, la dirección es elegida a partir del reconocimiento de la *competencia* y del *liderazgo* de alguien capaz de ejecutar un proyecto colectivo. En este caso, la escuela escoge primero un proyecto y después a la persona que podrá ejecutarlo. Realizada la elección de un director o de una directora, se posibilita la elección de un proyecto político-pedagógico para la escuela. Al elegir a un director de escuela, lo que se está eligiendo es un proyecto para la escuela. En la elección del director o la directora se percibe ya en qué medida su proyecto es político.

Como se ha visto, actualmente el proyecto pedagógico de la escuela está en el seno de un escenario marcado por la *diversidad*. Cada escuela es resultado de un proceso de desarrollo de sus propias contradicciones. No existen dos escuelas iguales. Frente a esto, desaparece aquella arrogante pretensión de saber de antemano cuáles serían los resultados del proyecto. La arrogancia del dueño de la verdad da lugar a la creatividad y al diálogo. La pluralidad de proyectos pedagógicos forma parte de la historia de la educación de nuestra época.

Por esta razón no debe existir un patrón único que oriente la elección del proyecto de nuestras escuelas. Por lo tanto, no se entiende una escuela sin autonomía: autonomía para establecer su proyecto, y autonomía para ejecutarlo y evaluarlo.

La *autonomía* y la *gestión democrática* de la escuela forman parte de la propia naturaleza del acto pedagógico. Así, la gestión democrática de la escuela es una exigencia de su proyecto político-pedagógico.

En primer lugar, ésta exige un *cambio de mentalidad* de todos los miembros de la comunidad escolar, un cambio que implica dejar de lado el antiguo prejuicio de que la escuela pública es tan sólo un aparato burocrático del Estado y no una conquista de la comunidad. La gestión democrática de la escuela implica que la comunidad y los usuarios de la escuela sean sus dirigentes y gestores y no sólo sus fiscalizadores o meros receptores de los servicios educativos. En la gestión democrática, los padres, alumnos, profesores y trabajadores asumen su parte de responsabilidad por el proyecto de la escuela.

Existen por lo menos dos razones que justifican la implantación de un proceso de gestión democrática en la escuela pública: la primera porque la escuela debe *formar para la ciudadanía* y, para esto, ella debe dar el ejemplo. La gestión democrática de la escuela es un paso importante en el aprendizaje de la democracia. La escuela no tiene un fin en sí misma, está al servicio de la comunidad. En esto, la gestión democrática de la escuela está prestando un servicio también a la comunidad que la mantiene. La segunda razón se justifica porque la gestión democrática puede mejorar *lo que es específico de la escuela*, es decir, su enseñanza. La participación en la gestión de la escuela proporcionará un mejor conocimiento del funcionamiento de la escuela y de todos sus actores; propiciará un contacto permanente entre profesores y alumnos, lo que lleva al conocimiento mutuo y, por consecuencia, aproximará también las necesidades de los alumnos a los contenidos impartidos por los profesores.

El alumno aprende sólo cuando se torna sujeto de su aprendizaje. Y para que esto ocurra necesita participar en las decisiones que tienen que ver con el proyecto de la escuela, que forma parte también del proyecto de su vida. Pasan mucho tiempo en la escuela como para sólo ser clientes de ella. No hay educación ni aprendizaje sin sujeto de la educación y del aprendizaje. La participación pertenece a la propia naturaleza del acto pedagógico.

La autonomía y la participación –presupuestos del proyecto político-pedagógico de la escuela– no se limitan a la mera declaración de principios consignados en algún documento. Su presencia necesita sentirse en el consejo de escuela o colegiado, pero también en la elección del libro de texto, en la planeación de la enseñanza, en la organización de eventos culturales y de actividades cívicas, deportivas o recreativas. No es suficiente con sólo acudir a las juntas.

La gestión democrática debe estar impregnada de una cierta *atmósfera* que se respira en la escuela, en la circulación de la información, en la división del trabajo, en el establecimiento del calendario escolar, en la distribución de las clases, en el proceso de elaboración o de creación de nuevos cur-

sos o de nuevas materias, en la formación de grupos de trabajo, en la capacitación de los recursos humanos, etc. La gestión democrática es, por lo tanto, *actitud y método*. La actitud democrática es necesaria, pero no es suficiente. Se necesitan métodos democráticos de efectivo ejercicio de la democracia. Ésta también es un aprendizaje, demanda tiempo, atención y trabajo.

Ciertamente existen algunas *limitaciones y obstáculos* para la instauración de un proceso democrático como parte del proyecto político-pedagógico de la escuela, entre ellos cabe mencionar:

- a] Nuestra poca experiencia democrática.
- b] La mentalidad que atribuye a los técnicos y sólo a ellos la capacidad de gobernar y que el pueblo es incapaz de ejercer el gobierno.
- c] La propia estructura de nuestro sistema educativo, que es vertical.
- d] El autoritarismo que ha impregnado nuestro *ethos* educativo.
- e] El tipo de liderazgo que tradicionalmente domina nuestra actividad política en el campo educativo.

En fin, un proyecto político-pedagógico de la escuela se apoya:

- a] En el desarrollo de una conciencia crítica.
- b] En el compromiso de las personas: las comunidades interna y externa de la escuela.
- c] En la participación y en la cooperación de las varias esferas del gobierno.
- d] En la autonomía, responsabilidad y creatividad como proceso y como producto del proyecto.

El proyecto de la escuela depende sobre todo de la *osadía* de sus agentes, de la osadía de cada escuela en asumirse como tal, partiendo de su valor, de su vida cotidiana, su tiempo y su espacio.

Un proyecto político-pedagógico se construye de forma *interdisciplinaria*. No es suficiente cambiar de teoría, como si ésta pudiera salvar la escuela. La escuela que necesita ser salvada no merece ser salvada.

Por lo que se ha dicho hasta ahora, el proyecto pedagógico de la escuela puede ser considerado como un momento importante de renovación de la escuela. Proyectar significa *lanzarse hacia adelante*, vislumbrar un futuro diferente del presente. Proyecto presupone una acción intencionada con un sentido definido, explícito, sobre lo que se quiere innovar. En este proceso se pueden distinguir *dos momentos*:

- a] El momento de la concepción del proyecto.
- b] El momento de la institucionalización o implementación del proyecto.

Todo proyecto supone *rupturas* con el presente y *promesas* para el futuro. Proyectar significa intentar quebrar un estado confortable para arriesgarse, atravesar un periodo de inestabilidad y buscar una nueva estabilidad en función de la promesa que cada proyecto contiene de un estado mejor que el presente. Un proyecto educativo puede ser tomado como promesa frente a determinadas rupturas. Las promesas tornan visibles los campos de acción que son posibles y comprometen a sus actores y autores.

La noción de proyecto implica sobre todo *tiempo*:

a] *Tiempo político*. Define la oportunidad política de un determinado proyecto.

b] *Tiempo institucional*. Cada escuela se encuentra en un determinado tiempo de su historia; el proyecto que puede ser innovador para una escuela puede no serlo para otra.

c] *Tiempo escolar*. El calendario escolar, el periodo en el cual el proyecto es elaborado también es decisivo para su éxito.

d] *Tiempo para madurar las ideas*. Sólo los proyectos burocráticos son impuestos, por esto se revelan ineficientes a mediano plazo; hay un tiempo para sedimentar ideas; un proyecto necesita discutirse y esto toma tiempo.

Evidentemente existen otros componentes del proyecto sin los cuales su éxito podrá quedar en riesgo.

Como *elementos que facilitan* el éxito de un proyecto se pueden destacar:

a] Una *comunicación* eficiente; un proyecto debe ser factible y su enunciación fácilmente comprendida.

b] *Adhesión voluntaria* y consciente al proyecto; todos necesitan estar implicados; la corresponsabilidad es un factor decisivo en el éxito de un proyecto.

c] *Buen soporte institucional y financiero*, que significa voluntad política, pleno conocimiento de todos –principalmente de los dirigentes– y recursos financieros claramente definidos.

d] *Control, acompañamiento y evaluación* del proyecto: un proyecto que no presupone constante evaluación no consigue saber si sus objetivos se están alcanzando.

e] Una *atmósfera*, un ambiente favorable: no está de más un cierto componente mágico-simbólico para el éxito de un proyecto, una cierta mística (o ideología) que una a todos los que se vinculan en el *diseño* de un proyecto.

f] *Credibilidad*: las ideas pueden ser buenas, pero si los que las defienden no tienen prestigio, ni comprobada competencia y legitimidad sólo pueden obstaculizar el proyecto.

g] Buenas *referencias teóricas* que posibiliten encontrar los principales conceptos y la estructura del proyecto.

La falta de estos elementos obstaculiza la elaboración y la implantación de un proyecto nuevo para la escuela. La implantación de un nuevo proyecto político-pedagógico enfrentará siempre la desconfianza generalizada de los que piensan que no sirve de nada proyectar una buena escuela mientras no haya voluntad política de “los de arriba”. Sin embargo, el pensamiento y la práctica de éstos no se modificará mientras no exista presión “de los de abajo”. El proyecto político-pedagógico de una escuela debe constituirse en un verdadero proceso de *conscientización* y de *formación cívica*; debe constituirse en un proceso de repercusión de la importancia y de la *necesidad de la planeación* en la educación.

Es verdad, todo esto exige una *educación para la ciudadanía*.

¿Qué es *educar para la ciudadanía*? La respuesta a esta pregunta depende de la respuesta a otra: ¿*qué es la ciudadanía*? Se puede decir que la ciudadanía es esencialmente conciencia de los derechos y obligaciones y ejercicio de la democracia. No existe ciudadanía sin democracia.

La democracia se fundamenta en tres derechos: *derechos civiles*, como seguridad y libre tránsito; *derechos sociales*, como trabajo, salario justo, salud, educación, habitación, etc.; *derechos políticos*, como libertad de expresión, de voto, de participación en partidos políticos y sindicatos, etcétera.

Sin embargo, el concepto de ciudadanía es un *concepto ambiguo*. En 1789, la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* establecía las primeras normas para asegurar la libertad individual y la propiedad. Existen diversas concepciones de ciudadanía: la liberal, la neoliberal, la progresista o socialdemócrata (el socialismo autoritario y burocrático no admite la democracia como valor universal y desprecia a la ciudadanía como valor progresista).

Actualmente existe una *concepción consumista* de ciudadanía (no ser engañado en la compra de un bien de consumo) y la concepción opuesta, que es una *concepción plena* de ciudadanía, que consiste en la movilización de la sociedad para la conquista de los derechos arriba mencionados y que deben ser garantizados por el Estado. Las concepciones liberal y neoliberal de ciudadanía entienden que ésta es sólo un producto de la solidaridad individual entre las personas y no una conquista interior del propio Estado. La ciudadanía implica instituciones y reglas justas. El Estado, en una visión socialdemócrata, necesita ejercer acciones –para evitar, por ejemplo, los abusos económicos de los oligopolios– que hagan valer las reglas definidas socialmente.

En la actualidad, la *ciudadanía* y la *autonomía* son dos categorías estratégicas de construcción de una sociedad mejor, en torno de las cuales frecuentemente hay consenso. Estas categorías se constituyen en la base de nuestra identidad nacional, tan deseada y aún tan lejana en función del arraigado individualismo, tanto de nuestras élites como de las fuertes corporaciones emergentes, ambas dependientes del Estado paternalista.

El movimiento actual de la llamada *Escuela Ciudadana* forma parte de este nuevo contexto histórico de búsqueda de identidad nacional. La *Escuela Ciudadana* surge como respuesta a la burocratización del sistema de enseñanza y a su ineficiencia. Surge como respuesta a la fractura de la enseñanza oficial que, aunque sea democrática, no consigue garantizar la calidad, y también como respuesta a la enseñanza privada, que algunas veces es ineficiente, pero siempre elitista.

Es en este contexto histórico donde se ha venido diseñando el proyecto y la realización práctica de la Escuela Ciudadana en diversas partes del país, como una alternativa nueva y emergente. Ésta viene despuntando en nume-

rosos municipios y ya se muestra en las preocupaciones de los dirigentes de la educación en diversos estados brasileños.

Movimientos semejantes ya han ocurrido en otros países. Véanse las *Citizenship Schools* que surgieron en Estados Unidos durante los años cincuenta, dentro de las cuales se originó el importante movimiento por los derechos civiles en aquel país, que introdujo en las escuelas estadounidenses la educación para la ciudadanía y el respeto a los derechos sociales y humanos.

Los ejes que orientan a la escuela ciudadana son: la integración entre educación y cultura, escuela y comunidad (educación multicultural y comunitaria), la democratización de las relaciones de poder dentro de la escuela, el enfrentamiento de la cuestión de la reprobación y de la evaluación, la visión interdisciplinaria y transdisciplinaria y la formación permanente de los educadores.

De la experiencia vivida en estos últimos años, intentando entender este movimiento, algunas lecciones se han obtenido y llevan a creer en esta concepción/realización de la educación. Por esto, con base en esta creencia, presenté un decálogo en el libro *Escola Cidadã*, en 1992. La Escuela Ciudadana surge como una realización concreta de los ideales de la *escuela pública popular*, cuyos principios han venido siendo defendidos, al lado de Paulo Freire, en los últimos dos decenios. En concreto, de esa experiencia vivida se obtuvieron algunas lecciones. Para finalizar, se mencionarán por lo menos cuatro.

1] *La escuela no es el único lugar para la adquisición del saber elaborado.* Se aprende también durante los fines de semana, como suele decir Emilia Ferreiro.

2] No existe un único modelo capaz de volver exitosa la acción educativa de la escuela. Cada escuela es fruto de sus propias contradicciones. Incluso para la adquisición del saber elaborado existen muchos caminos. Y el camino que puede ser válido en una determinada coyuntura, en un determinado lugar o contexto, puede no serlo en otra coyuntura y en otro contexto. Por lo anterior, es necesario incentivar la experimentación pedagógica y, sobre todo, es necesario que se tenga una mentalidad abierta a lo nuevo. No es necesario poner piedras en el camino de quien quiera innovar en educación.

3] No tendrán acceso a la educación todos, mientras todos –educadores y no educadores, Estado y sociedad civil– no se interesen por ella. La educación para todos supone todos por la educación.

4] Hubo una época en la cual se pensaba que los pequeños cambios impedían la realización de un gran cambio. Por esto, los pequeños cambios deberían evitarse y toda la inversión debería concentrarse en un cambio radical y amplio. Hoy, la certeza es otra: se piensa que en la vida cotidiana, cambiando paso a paso, con pequeñas modificaciones en una determinada dirección, se podrá operar el gran cambio, que podrá ocurrir como resultado de un esfuerzo continuo, solidario y paciente. Y lo más importante: esto se puede hacer ya. No es necesario esperar más para cambiar.

Aún así, no se debe renunciar al sueño del *gran* cambio; no se debe tirar a la basura la utopía revolucionaria. Se necesita, sobre todo, de la utopía neosocialista contra el cinismo neoliberal que pregona el fin de la utopía y de la historia. Por encima de todo, la educación debe pasar no por una *mejoría de su calidad*, como sustenta el Banco Mundial, sino por una transformación radical, exigencia apremiante y concreta de un cambio estructural provocado por la inevitable globalización de la economía y de las comunicaciones, por la revolución de la informática asociada a ésta y por los nuevos valores que están volviendo a fundar las instituciones y la convivencia social en la emergente sociedad posmoderna.

UNA ESCUELA, MUCHAS CULTURAS: EDUCACIÓN E IDENTIDAD, UN DESAFÍO GLOBAL*

El tema de *una escuela con muchas culturas: educación e identidad, un desafío global*, es muy oportuno en una época de globalización de la economía y de las comunicaciones, pero también en una época de exacerbación de las contradicciones inter y entre pueblos y naciones, época del resurgimiento del racismo y de cierto triunfo del individualismo.

Es en este escenario de la posmodernidad donde la escuela necesita actuar, un escenario que pone nuevos desafíos para nosotros, los educadores.

Se podría comenzar con esta pregunta: ¿qué tipo de educación necesitan los hombres y las mujeres de los próximos 20 años para vivir este mundo tan diverso? Ellos y ellas, verdaderamente, necesitan una educación para la diversidad, necesitan una *ética de la diversidad* y una *cultura de la diversidad*. Una sociedad multicultural debe educar un ser humano multicultural, capaz de oír, de prestar atención a lo diferente, respetarlo.

En este escenario de la educación será necesario reconstruir el saber de la escuela y la formación del educador. No habrá un papel cristalizado tanto para la escuela como para el educador. En lugar de la arrogancia de quien se cree dueño del saber, el profesor deberá ser más creativo y aprender con el alumno y con el mundo. En una época de violencia y agresividad, el profesor deberá promover el entendimiento con los que son diferentes y la escuela deberá ser un espacio de convivencia, donde los conflictos son trabajados, no camuflados.

En este contexto global existen dos dimensiones que de inmediato destacan:

1] *La dimensión interdisciplinaria*. El objetivo fundamental de la interdisciplinaria –un camino para llegar a la transdisciplinaria– es experimentar la vivencia de una realidad global que se inscribe en las experiencias cotidianas del alumno, del profesor y del pueblo, y que en la escuela conservadora se encasilla y se fragmenta. Articular el saber, el conocimiento, la vivencia, la escuela, la comunidad, el medio ambiente, etc., es el objetivo de

* Se trata de una conferencia pronunciada el 19 de mayo de 1995 en el Centro Experimental de Educación del Estado Danés, en Copenhague, Dinamarca. Posteriormente este texto se publicó en la revista *Educação*, de la Universidad Federal de Bahía. Sobre el tema de la multiculturalidad, en 1997 el Instituto Paulo Freire publicó junto con la Editora Cortez el libro de Peter McLaren: *Multiculturalismo crítico*. María Izabel Orofino Schaeffer, de la Universidad Federal de Santa Catarina, tradujo este libro y le dio un tratamiento de género.

la interdisciplinariedad, que se traduce en la práctica de un trabajo escolar colectivo y solidario.

2] *La dimensión internacional*. Para vivir el momento presente, el profesor necesita comprometer a los niños para que vivan en el mundo de la diferencia y de la solidaridad entre diferentes. La escuela necesita preparar al ciudadano para participar en una sociedad planetaria. La escuela tiene que ser local como punto de partida, pero tiene que ser internacional e intercultural como punto de llegada.

Los tres momentos del método de Paulo Freire parecen contemplar estas dos dimensiones:

a] Por medio de la *investigación temática*, alumno y profesor buscan en el universo léxico del alumno y de la sociedad donde él vive las palabras y temas centrales de su biografía.

b] Por medio de la *tematización*, codificando y descodificando estos temas, ambos buscan su significado social; así toman conciencia del mundo vivido.

c] Mediante la *problematización* buscan superar una primera visión mágica en aras de una visión crítica, partiendo hacia la transformación del contexto vivido.

Frente al problema del desinterés de muchos de nuestros alumnos por los contenidos curriculares de nuestro sistema de enseñanza, se suele responder con métodos más apropiados o aumentando el tiempo de frecuencia a la escuela. Pero existe otra visión del problema, que es la de adecuar el tratamiento de los contenidos, organizándolos y resolviendo correctamente la relación entre la transmisión de la cultura y el itinerario educativo de los alumnos. El plan de estudios monocultural oficial representa, en este aspecto, un gran desafío. Por el contrario, los resultados obtenidos con planes multiculturales que toman en cuenta la cultura del alumno son más eficaces para despertar el interés del alumno.

Paulo Freire llama a esta cultura del alumno *cultura popular*. Otros educadores que también han estudiado este tema, como el educador francés Georges Snyders, la denomina *cultura primera*. Organizar adecuadamente o no la relación entre *identidad cultural* e *itinerario educativo*, sobre todo para las clases populares, puede representar la gran diferencia en la extensión o no de la educación de calidad y para todos en los próximos años.

Sólo una educación multicultural puede hacerse cargo de esta tarea. La educación multicultural se propone analizar de forma crítica los planes de estudio monoculturales actuales y busca formar críticamente a los profesores para que éstos modifiquen sus actitudes frente a los alumnos más pobres y elaboren estrategias de instrucción adecuadas a la educación de las clases populares, intentando, antes que nada, comprenderlas en la totalidad de su cultura y de su visión del mundo.

En la educación para jóvenes adultos trabajadores, por ejemplo, una estrategia de alfabetización con una concepción multicultural debería partir

del relato de la experiencia del trabajo y de la vida de ellos mismos, es decir, de la biografía de los propios educandos y no del dibujo de las letras, que es una técnica que va en contra de lo científico.

Esta estrategia se aplicó exitosamente en un programa de alfabetización de la ciudad de São Paulo durante la gestión de Paulo Freire (1989-1991). Se trata del proyecto Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos de la Ciudad de São Paulo, MOVA-SP. Los jóvenes y adultos se sintieron más vinculados en el proceso de alfabetización, en el momento en que se dieron cuenta de la importancia que el profesor le daba a sus vidas. Como decía uno de ellos, él tenía *vergüenza* de contar su vida, porque la consideraba un *fracaso*. Se atribuía a él mismo este fracaso y no a una estructura social y económica injusta. Al *contar* lo que *había hecho en la vida*, él podía asumirla con más confianza, comprenderla mejor, buscar las razones para una *vida mejor*. Si aprender le posibilitaba *vivir mejor*, pondría todo su esfuerzo para continuar aprendiendo. Si la escuela era esto, era todo lo que buscaba. Se sentía feliz de estar en la escuela, ya que en muchos lugares de trabajo siempre era *avergonzado*.

La diversidad cultural es la riqueza de la humanidad. Para cumplir su tarea humanista, la escuela necesita mostrar a los alumnos que existen otras culturas además de la suya. La autonomía de la escuela no significa aislamiento o cerrazón en una cultura particular. Escuela autónoma significa escuela curiosa, osada, que busca dialogar con todas las culturas y concepciones del mundo. *Pluralismo* no significa eclecticismo, un conjunto amorfo de pedazos culturales. Pluralismo significa, sobre todo, diálogo con todas las culturas a partir de una cultura que se abre a las demás.

La escuela no debe únicamente transmitir conocimientos, sino también preocuparse por la formación global de los alumnos, en una visión donde el conocer y el intervenir en lo real se encuentren. Pero para esto es necesario saber trabajar con las diferencias, es decir, es necesario reconocerlas, no camuflarlas, y aceptar que para conocerme necesito conocer al otro.

Partiendo de este *principio antropológico* se pueden desarrollar inmediatamente muchas *acciones prácticas* para la construcción de una escuela pluralista y competente, que articule la diversidad cultural de los alumnos con sus propios itinerarios educativos:

a] Se puede fortalecer a grupos que trabajan con planes multiculturales mediante el impulso del movimiento emergente de valoración de las diferentes culturas.

b] Se puede incentivar a las escuelas para que emprendan modificaciones en sus planes, por medio de la inclusión de temas como derechos humanos, educación para la paz, educación ambiental, discriminación racial y cultura popular.

c] Se pueden recuperar los códigos lingüísticos de las propias comunidades desde el proceso de alfabetización, como medio para fortalecer la autoestima.

d] Finalmente, se puede promover la autonomía de la escuela para la elaboración de sus planes, pues sólo con autonomía la escuela puede realizar los cambios deseados.

Todo esto es factible a partir de ahora. Es posible y es necesario. Las *consecuencias* de este enfoque para la enseñanza son enormes. Se trata de establecer metodologías que permitan convertir las contribuciones étnicas y culturales en contenidos educativos, por lo tanto, formar parte de la propuesta educativa global de cada escuela. Evidentemente el profesor de cualquier disciplina necesita poseer conocimientos antropológicos y culturales mínimos y tener una mirada entrenada para percibir las diferencias étnicas y culturales; por esto, necesita reeducar su mirada para la *interculturalidad*; necesita descubrir elementos culturales externos que revitalicen su propia cultura. Pero hoy esto ya no es más un problema. Basta abrir los ojos a la realidad, escuchar y oír. El mundo se está volviendo mestizo.

En el contexto de este mundo mestizo se hace necesario plantear la cuestión de la identidad: ¿qué es *identidad* y, en particular, qué es identidad sociocultural?

En primer lugar, se tendría que hablar de identidad étnico-cultural, pues al hablar de la identidad de una cultura se le tiene que localizar en un determinado tiempo y espacio y en el interior de un grupo étnico. Por su parte, esta identidad estaría articulada con una identidad nacional, determinada, también, históricamente.

Afirmar una identidad étnico-cultural es afirmar una cierta originalidad, una *diferencia* y, al mismo tiempo, una *semejanza*. Idéntico es aquel que es perfectamente igual. En la identidad existe una relación de igualdad que es la base de un grupo, igualdad válida para todos los que pertenecen a éste. Sin embargo, la identidad se define en relación con algo que le es exterior, diferente.

En la actualidad se vive una *explosión de las diferencias*: étnicas, sexuales, culturales, nacionales, etc., que plantea la cuestión del rescate de la identidad. La verdad, identidad es la respuesta que se da a la pregunta de “*¿quiénes somos nosotros?*”

En nuestro caso, como brasileños, somos una mezcla de afroamericanos, indios y blancos. Pero, ¿sólo esto? El poeta brasileño Carlos Drummond de Andrade decía que “ningún Brasil existe” y se preguntaba: “¿y acaso existen los brasileños?” ¿Qué es lo genuinamente nuestro? ¿Qué se puede constituir en una identidad nuestra?

Por otro lado, la identidad sociocultural sería un concepto inocuo si tendiera a fijar patrones culturales para sólo *preservarlos*. La cultura es dinámica y por el contacto con otras culturas ésta se transforma. Por esto, es preferible que se hable de *identidades culturales* y no de *identidad cultural*, para manifestar inmediatamente la pluralidad y el dinamismo de la identidad cultural. Actualmente es casi imposible reconocer una cultura que no

esté en íntima *interdependencia* con otras. ¿Cómo se puede articular la diversidad cultural con itinerarios educativos que se dirijan hacia la equidad? Se supone que no existen condiciones de reconocer la diferencia si no se parte de la aceptación de la alteridad y de la igualdad, porque para conocerme necesito reconocer al otro como compañero. La identidad supone una relación de igualdad y diferencia, que puede ser antagónica o no. Sólo existe diálogo y compañerismo cuando la diferencia no es antagónica. El diálogo es una relación de unidad de contrarios no antagónicos. Entre antagónicos hay conflicto.

El tema de la relación entre la diversidad cultural y los itinerarios educativos ya se ha tratado por educadores como Paulo Freire, y en Francia por Georges Snyders. Cada uno, a su manera, apunta hacia una pedagogía basada en el respeto a la identidad cultural del educando. Es interesante notar las semejanzas y diferencias en la visión del mismo problema por parte de estos dos eminentes educadores.

Paulo Freire construye su pedagogía –su *método*, como se le conoce– en un itinerario que va desde la *cultura popular* hasta la cultura letrada y erudita, pasando por la formación de la *conciencia crítica*, articulando la primera con la segunda.

El pensamiento de Paulo Freire tiene sus raíces más profundas en el debate político y cultural brasileño de finales de los años cincuenta. Se trataba del debate alrededor de la construcción de una identidad nacional basada en el desarrollo político, social y económico que, según él, pasaba por la toma de conciencia de la realidad nacional. Este proceso no podría darse sin una transformación de la estructura de la enseñanza y de expansión de la educación para todos. Un proyecto de emancipación y construcción de una nueva nación brasileña pasaba por la asunción de sus características de nación latinoamericana y tercermundista; al contrario de lo que las élites económicas pensaban, que era crear, en Brasil, una nueva *Europa* o unos *nuevos Estados Unidos*.

De allí la insistencia de Paulo Freire en la cuestión de la *invasión cultural*, de la *dependencia* y de la *conciencia enajenada*. Al denunciar esta *realidad nacional*, Paulo Freire anunciaba, dialécticamente, su fin e inauguraba, entre nosotros, un vigoroso movimiento en torno a un pensamiento pedagógico autónomo. Paulo Freire volvió a introducir la reflexión sobre lo social en el pensamiento educativo brasileño al comprometerse con los ideales de una democracia radical.

Según él, cultura popular es sinónimo de *conscientización*, es decir, de toma de conciencia de la realidad nacional para transformarla y crear nuevas formas de relaciones sociales y políticas; significa conciencia de derechos, posibilidad de crear nuevos derechos y capacidad de defenderlos del autoritarismo, la violencia y el arbitrio. En fin, para Paulo Freire, *cultura popular* significa *cultura de la ciudadanía*.

Ya la pedagogía de Georges Snyders pretende operar una ruptura y una continuidad entre la *cultura primera* –cuya modalidad más evidente es la cultura de masas– y la *cultura elaborada*, propia de la escuela, la escuela entendida como el lugar de lo sistemático y de lo progresivo, pero también el lugar de la alegría.

Al igual que Freire, Snyders no le quita valor a la cultura de masas, pero muestra lo insuficiente que ésta es. La cultura primera promete mucho, pero cumple poco. Necesita de una prolongación en la cultura elaborada. La cultura elaborada puede, mejor que la cultura primera, alcanzar la satisfacción prometida por la cultura primera.

La cultura de nuestro tiempo es la cultura de masas. Su gran fuerza radica en que ésta nos une instantáneamente a todos, aunque de forma fugaz. Sin embargo, la cultura de masas, por la forma en que se difunde, retira lo que hay de mejor, de original, en la cultura popular y la devuelve al pueblo bajo la forma de recetas y preceptos. Es una cultura que presenta el producto, pero no muestra el proceso de cómo se llegó a este producto. Por esta razón es una cultura de consumo.

A pesar de esto, la escuela que negara la cultura de masas estaría contribuyendo al fracaso escolar de los niños de las clases populares frente a los niños de las élites. La escuela que saca al niño de ese ambiente de bombardeo constante de los medios de comunicación de masas y lo transporta a un lugar incómodo, que no utiliza su lenguaje y no satisface sus deseos, fracasa en su tarea primera, que es despertar el deseo de aprender y desarrollar la capacidad de continuar aprendiendo.

Como afirma Snyders, la escuela necesita realizar la síntesis entre continuidad y ruptura en relación con la cultura de masas, si quiere respetar la identidad de los niños populares. Lo inmediato, la cultura primera, debe ser un llamado en dirección a lo elaborado.

La cultura elaborada no representa necesariamente algo superior para las necesidades vitales de todos los individuos; depende del contexto histórico en que éstos viven. Incluso puede destruir su identidad por una especie de *olvido* o rechazo de la cultura primera. Puede representar la enajenación pura, el “discurso del otro”, en palabras de Cornelius Castoriadis. Hospedado dentro de mí, el otro acaba hablando por mí. Es el caso, por ejemplo, del drama que hoy enfrentan algunas comunidades indígenas de Brasil. Acaban por no ser ni indios ni blancos, ni occidentales ni brasileños. La escuela de los blancos puede destruir la identidad indígena. Al ser inevitable el contacto con el blanco, lo que hoy se hace –como ocurrió en São Paulo con la única aldea guaraní existente en la capital– es crear escuelas bilingües. Existen ya 600 de estas escuelas en Brasil. Tienen por objetivo preservar y fortalecer la organización social, la cultura, las costumbres, las lenguas, las creencias y tradiciones de las comunidades indígenas.

Sin embargo, los medios de comunicación de masas no son la única fuen-

te del saber de los *menos calificados*, como se suele decir en Francia. Existe otra fuente más calificada: el saber del trabajador se construye y se desarrolla en el trabajo, es decir, en el *acto de producción*. Es un saber primero, pero muchas veces también es extremadamente elaborado. Es, sobre todo, un saber *en acto* que se expresa oralmente y, la mayoría de las veces, se reduce a la esfera de la pura ejecución del trabajo. Por lo anterior, los trabajadores no tienen interés en desarrollar su saber si éste no es reconocido como poder, esto es, si su saber no puede interferir en la concepción y en la toma de decisiones.

Los años noventa se caracterizan por un pensamiento posmarxista y posmoderno, por cuestionar las tesis socialistas ortodoxas y burocráticas y por la afirmación de la subjetividad que se expresa mediante movimientos sociales de índole distinta, más preocupados por cuestiones inmediatas que por una utopía distante, como se pensaba en los años sesenta.

De hecho, se vive una época de crisis de la utopía. Para nosotros, afirmarla nuevamente se constituye en un acto pedagógico esencial para la construcción de la educación del futuro. Hay quienes creen que el socialismo murió, que la utopía murió, que la lucha de clases desapareció. Pero en realidad no murió el socialismo y triunfó el capitalismo. Lo que salió derrotado fue un cierto modelo del socialismo: el modelo autoritario. Y esto representa un gran avance.

Asimismo, los neoliberales y neoconservadores sustentan que la ideología acabó, que ya nada es ideológico. Este discurso no envejece los sueños de libertad y no deja de ser menos justa la lucha contra el autoritarismo. Esto sólo nos obliga a comprenderlo mejor en sus múltiples manifestaciones.

Se ha dicho que una educación no autoritaria debería respetar al alumno. Hoy se tiene más claro este principio cuando las teorías de la educación multicultural enfatizan aún más la necesidad de que los educadores consideren las diferencias de color, clase, raza, sexo, etc. Se decía que el respeto a la diferencia era una idea muy preciada para la educación popular. Actualmente se entiende con más claridad que la diferencia no nada más tiene que ser respetada. Ella es la riqueza de la humanidad, base de una filosofía del diálogo.

En fin, no se puede superar una pedagogía del oprimido mientras existan oprimidos. No se puede superar la lucha de clases mientras existan privilegios de clase. Es cierto, algunas cosas han cambiado: algunas para mejor y otras para peor. Por todos los lugares por los que se pasa, se continúa percibiendo que en los jóvenes de hoy hay una enorme voluntad de saber y de aprender, además del deseo de enfrentar colectivamente la lucha por la liberación, que continúa como tarea permanente. Esto no debe ser diferente en Dinamarca.

EL PROYECTO DE LA ESCUELA CIUDADANA*

En 1992 escogí el tema: “Escuela Ciudadana: una clase sobre la autonomía de la escuela” como punto de prueba didáctica para el concurso para profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, FE-SP. En ese mismo año publiqué en la Editora Cortez un pequeño libro con ese título; después participé en varios debates sobre el tema, particularmente al lado de José Eustáquio Romão. Con base en las tesis de este libro, en 1994 se lanzó, junto con el profesor Romão, una versión preliminar del Proyecto de Escuela Ciudadana, editado por el Instituto Paulo Freire. En ese año se debatió el proyecto en la Universidad Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, con Carlos Alberto Torres, director del Instituto Paulo Freire en Los Ángeles, en Estados Unidos.

Genuíno Bordignon fue el inspirador de la idea. En 1989, junto con Luiz S. Macedo de Oliveira publicó el artículo “A escola cidadã: uma utopia municipalista” en el número 4 de la revista *Educação Municipal*, editada por el Centro de Estudios de Acción Directa, CEAD, y patrocinada por la Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación, UNDIME. La escuela ciudadana se transformó en un proyecto concreto cuando el IPF lo asumió como una de sus principales banderas. Para desarrollar la idea inicial, este autor se apoyó principalmente en Paulo Freire, Antônio Joaquim Severino, Beno Sander, Carlos Estevam Martins, Célio da Cunha, Celso de Rui Beisiegel, Francisco Gutiérrez, José Carlos Melchior, Lauro Carlos Wittmann, Luiz Eduardo Wanderley, Mário Osório Marques, Pedro Demo y Plínio Arru-

* Una primera versión de este texto se presentó en octubre de 1997 en Berlín, durante la reunión del International Board de la International Community Education Association (ICEA), como “proyecto inter-regional” del Instituto Paulo Freire. El proyecto fue debatido con los compañeros del Instituto Paulo Freire, entre ellos Ângela Antunes Ciseski, Paulo Roberto Padilha, Antônio João Mânfió, Ana Maria do Vale Gomes, Walter Esteves Garcia, Sônia Couto Feitosa, Alice Akemi Yamazaki, Eliseu Muniz dos Santos, João Raimundo Alves dos Santos, Maria Leila Alves, Reinaldo Matias Fleuri y Maria José do Vale Ferreira. Ellos supieron desarrollar la idea inicial y llevarla a cabo, la experimentaron en dos estados y en diversos municipios. El tema ha merecido hasta ahora dos tesis de doctorado: Rosilda Baron Martins, *Escola Cidadã do Paraná: análise dos seus avanços e retrocessos* (Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, FE-UNICAMP, 1997), y José Eustáquio Romão, *Dialética da diferença: o Projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal* (FE-USP, 1997). Véanse también las tesis de maestría de Alice Akemi Yamazaki, *Autonomia pedagógica no pensamento educacional brasileiro (1982-1996)* (FE-USP, 1998), y de Ângela Antunes Ciseski, *Aceita um conselho? Teoria e prática da gestão participativa na escola pública* (FE-USP, 1997).

da Sampaio. Por su parte, José Eustáquio Romão se apoyó en Norberto Bobbio y Carlos Nelson Coutinho; José Tamarit redactó la parte final del proyecto, además de contribuir sustancialmente a hacerlo más consistente desde el punto de vista teórico y prácticamente más viable.

HISTORIA Y OBJETIVOS DE LA ESCUELA CIUDADANA

El Proyecto de la Escuela Ciudadana nació tanto de la inconformidad de muchos educadores y no educadores respecto de la enseñanza pública, como de la osadía para enfrentar el discurso y la propuesta hegemónicas neoliberales; en oposición, se les confronta con una alternativa a partir de una concepción democrática de la educación con base en experiencias concretas de renovación de la enseñanza.

La Escuela Ciudadana está fuertemente enraizada en el movimiento de educación popular y comunitaria que en el decenio de los ochenta acuñó la expresión “escuela pública popular”, con una concepción y una práctica de educación concretada en diversas regiones del país, principalmente en municipalidades donde el poder local fue asumido por partidos del llamado campo democrático-popular.

En algunos casos estas experiencias han sido polémicas. Sin embargo, pueden destacarse en esos proyectos y reformas algunos rasgos comunes:

1] *Ampliación de la jornada escolar*, tanto para los alumnos como para los profesores de una misma escuela.

2] *Atención integral* al niño y al adolescente.

3] *Participación comunitaria y gestión democrática*.

En principio, toda escuela puede ser ciudadana, mientras concrete una cierta concepción de educación orientada a:

a] *la formación para la ciudadanía activa y*

b] *la educación para el desarrollo*.

Si el Estado, la sociedad civil y la sociedad económica entienden mejor cuál es el papel de la educación en la formación para la ciudadanía y para el desarrollo, podrán crear mayores condiciones para generar los recursos para la construcción de una escuela de calidad para todos, esto es, una escuela que, además de formar al alumno para el mercado de trabajo y para la vida en sociedad, sea capaz de formarlo para el ejercicio pleno de sus derechos y deberes.

Estas características de la Escuela Ciudadana están sustentadas en un presupuesto más amplio: el de la mayor *autonomía* de las escuelas. Asimismo, pueden encontrarse en las reformas emprendidas hoy en día por otros países.

Una experiencia muy próxima fue la realizada en Estados Unidos por el

educador popular Myles Horton con las denominadas *Citizenship Schools*. Este movimiento comenzó en Johns Island, en Carolina del Sur, en respuesta a la petición de Esau Jenkins, un líder comunitario negro, que pretendía que las escuelas alfabetizaran a los negros con el fin de proporcionarles herramientas para la conquista del voto y del poder político. De esta forma, pretendían desarrollar una educación alfabetizadora que contase con líderes negros como profesores y que enseñara a los estudiantes a leer, basados en sus necesidades y deseos de conquista de la libertad. En su libro *The origins of the civil rights movement*, Aldon Morris establece la relación entre las *Citizenship Schools* y el inicio del *movimiento por los derechos civiles*.

En el libro *We make the road by walking* (1990), Paulo Freire y Myles Horton discuten la experiencia basada en la conquista de los derechos civiles que ambos vivieron. Tanto uno como el otro, con historias paralelas y semejantes, influyeron en los sistemas de enseñanza con base en la idea de la Escuela Ciudadana.

En contacto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, se descubrió mucha afinidad entre el Proyecto de la Escuela Ciudadana y los proyectos intitulados Learning without Frontiers, Aprendizaje sin Fronteras, y Open Learning Communities. En este último, los proyectos de las escuelas son legitimados y definidos por la participación comunitaria. El proyecto Learning without Frontiers, así como el Proyecto de la Escuela Ciudadana, tiene como objetivo crear una *cultura de educación continua para todos*. La International Community Education Association de América Latina, ICEA-LA, con el apoyo del Instituto Paulo Freire, de la UNESCO y del Consejo de la Tierra, está desarrollando el proyecto de la Carta de la Tierra que tiene en común con el Proyecto de la Escuela Ciudadana la metodología de la *planeación socializada ascendente*.

CONCEPCIÓN DE LA ESCUELA CIUDADANA

La discusión sobre el *carácter público o privado* de la escuela básica ha generado las más extensas y profundas controversias. Por un lado, se ha planteado una cierta concepción neoliberal, que confunde derechos privados con privatismo; por el otro, aparecen los abogados *ex-officio* del público, quienes justifican a nombre de éste todas las iniciativas despilfarradoras, ineficientes e ineficaces, tanto desde el punto de vista de la cantidad como de la calidad de los servicios prestados, caros para el erario público y pobres en la remuneración de sus agentes.

Al separar la discusión sobre el *locus* privilegiado de la calidad o de la gestión democrática –si está en la escuela pública o particular, lo que es realmente discutible–, cabe señalar que también existe un cierto grado de consenso en

cuanto a la irracionalidad administrativa de la escuela pública estatal y respecto del elitismo de la escuela auspiciada por la iniciativa privada.

¿Acaso no habría una salida que superara ambas dificultades y construyera una alternativa escolar capaz de incorporar la *democracia* como principio *fundamental* de las relaciones intra y extraescolares y que tuviera en la *racionalidad administrativa* su principal instrumento?

Para el IPF la alternativa está en una escuela *estatal* en cuanto al *financiamiento*, *comunitaria* en cuanto a la *gestión* y *pública* en cuanto a la *destinación*. En otros términos, el poder público debe garantizar su mantenimiento, entregando los recursos directamente a la escuela para que ésta, por medio de su dirección, elegida democráticamente, elabore, ejecute e implemente su proyecto político-pedagógico con autonomía. La dirección tendría que ser asesorada por un cuerpo colegiado representativo de la comunidad escolar.

En este caso, al poder público le cabe:

1] Establecer directrices de manera que garantice patrones básicos para toda la red.

2] Articular acciones integradas que vinculen a las instituciones públicas y a la sociedad civil para la responsabilidad en relación con la educación básica.

3] Revisar recursos de acuerdo con el cálculo de costo-patrón-calidad por alumno/mes, y que permitan las inversiones exigidas para la expansión cuantitativa y cualitativa de los servicios demandados por la comunidad del área de jurisdicción de la escuela.

4] Vigilar los gastos con el objetivo de la preservación de condiciones salariales y de trabajo justas y de un plan de carrera para el magisterio.

5] Evaluar desempeños de modo que se garantice la calidad de la enseñanza impartida, tal como la concibe el Proyecto de la Escuela Ciudadana.

A la escuela le compete:

1] Definir su propio proyecto político-pedagógico.

2] Comprometerse con la creación de mecanismos e instrumentos que hagan viable la participación comunitaria en la gestión colegiada de la escuela.

3] Trabajar mediante la vinculación de todos sus segmentos, de manera que se sustituyan los procedimientos que conducen a la formación para la sumisión por otros que lleven a la formación para la ciudadanía (autoafirmación personal y espíritu solidario).

4] Velar por el patrimonio público, buscando la racionalización de los recursos financieros y la prioridad de las actividades-fin sobre las actividades-medio.

5] Finalmente, luchar contra todas las formas de discriminación y selectividad, especialmente en los procedimientos evaluadores, y mejor buscar con éstos el diagnóstico de las dificultades que han de ser superadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A la comunidad le compete participar en el cuerpo colegiado de la escuela, con el fin de:

1] Colaborar en la realización de la Carta Escolar, de la Etnografía de la Escuela y en la elaboración del proyecto político-pedagógico.

2] Vigilar la aplicación de recursos.

3] Participar en la elección de los dirigentes y agentes escolares.

4] Co-promover la campaña financiera de la escuela.

5] Por último, participar en la definición de los criterios de acceso y permanencia en la escuela.

El esfuerzo del Instituto Paulo Freire ha tenido como objetivo construir parámetros político-pedagógicos e instrumentos concretos para hacer viable esta alternativa. Aunque se presente con una relativa uniformidad en su objetivo más global, el Proyecto de la Escuela Ciudadana tiene un formato propio para cada realidad local, de manera que se respeten las características históricas y culturales, los ritmos y las coyunturas específicas. Su formulación está precedida de un diagnóstico de la situación de las escuelas, de las fuerzas en juego, de las disposiciones políticas de quienes deciden y administran los recursos disponibles. Este diagnóstico se lleva a cabo mediante un instrumento denominado Carta Escolar, que se construye por medio de una *investigación etnográfica* y que tiene por objeto alimentar la planeación socializada ascendente.

LA CARTA ESCOLAR Y LA ETNOGRAFÍA DE LA ESCUELA

La Carta Escolar es un informe detallado en el que se confrontan los datos de la oferta y de la demanda educativa en una determinada área geográfica (colonia, conjunto de colonias, municipio, estado, o incluso país), dispuestos en base cartográfica. En un proceso de discusión colectiva e interna y con agentes educativos donde ésta se aplicó, evolucionó hacia un instrumento que, al lado del registro científico y sistemático –informatizado o no de datos cuantitativos, incorpora también aspectos descriptivos y analíticos más cualitativos y específicos de cada realidad analizada. Así, junto al levantamiento, tabulación, cruce e interpretación de bases de datos relativos a la capacidad instalada (localización y situación de los edificios escolares, instalaciones y equipos, recursos humanos, con sus respectivos grados de formación y recursos materiales y financieros disponibles) y la recopilación e interpretación de la demanda (proyección del número de alumnos por nivel de estudios, grado de escolaridad de la población, características socioeconómicas de la población, etc.), el IPF desarrolló una serie de instrumentos diversos para la recopilación de información más descriptiva y cualitativa (como aspectos geográficos del escenario donde se cruzan la oferta y la de-

manda de los servicios educativos, origen y evolución histórica de las escuelas y de las comunidades respectivas, indicadores políticos, sociales, económicos y culturales de la población que es blanco del trabajo de las escuelas, etc.) e incorporó sus resultados en el informe final, que es una especie de diagnóstico global y recomendaciones de la realidad investigada. La incorporación de estos aspectos cualitativos exigió un enorme empeño de los miembros del instituto para el desarrollo de una concepción etnográfica en el abordaje de las escuelas y comunidades.

La *etnografía de la escuela* se caracteriza por considerar aspectos relacionados con la dimensión cotidiana de la escuela y la comunidad que forma parte de su área de maniobras, sobre todo enfatiza los elementos culturales de los sujetos y de los segmentos que actúan en ella directa o indirectamente. La escuela necesita ser sensible a aquellas prácticas educativas que nunca son registradas en las bitácoras de clase llenadas por los profesores. Existen actividades a las que la *historia oficial* de la escuela está ajena. Hay *saberes y prácticas de la comunidad* que la escuela ignora. Sin embargo, estas actividades, estos saberes y prácticas interfieren en su cotidianidad. Subyacentes, puede haber mecanismos de dominación, de resistencia, de opresión, de discusión, que facilitan o dificultan la implantación del proyecto político pedagógico de la escuela. Acerca de esto, en su pequeño pero importante libro *Pedagogía de la autonomía* [México, Siglo XXI, 1997], Paulo Freire cuestiona “¿Cómo enseñar, cómo formar sin estar abierto al contorno geográfico o social de los educandos?” En este sentido, el conocimiento de la realidad escolar de sus actores sociales –sus valores, creencias, actitudes, modos de ver y sentir el contexto en que viven; sus proyecciones, ideales y utopías– no se puede limitar al mero análisis de documentos oficiales o al levantamiento de datos realizado sin la necesaria mirada atenta a la *vida pequeña* de la escuela.

PLANEACIÓN SOCIALIZADA ASCENDENTE

No se puede implantar la democracia por decreto. Un proyecto democrático de escuela presupone una metodología también democrática. La planeación socializada ascendente piensa y realiza la planeación en tanto que proceso que se construye a partir de la integración de las fuerzas de todos los sujetos, segmentos o grupos comunitarios y sociales que actúan en la escuela, directa o indirectamente (planeación socializada). Además de la participación de todos –profesionales de la escuela y universo de personas cubierto por la prestación de sus servicios–, la planeación tiene un carácter ascendente, esto es, es metódicamente consolidado en niveles que progresivamente abarcan más, fracturando la *espina dorsal* de la forma tradicional de planear desde arriba hacia abajo, que separa a los planeadores de los eje-

cutores. Por esto, este tipo de planeación supone que las propuestas de las escuelas sean incorporadas de manera más consistente en los planes, programas y proyectos de los demás niveles de planeación educativa: intercolar, regional, municipal, estatal y federal, que influyan en las formulaciones de las autoridades responsables de las políticas educativas.

GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LA ESCUELA

Como líder y mayor responsable de la escuela, el director debe tener un papel decisivo en la construcción del proyecto político-pedagógico. Por esto mismo, la manera de elegirlo es también sumamente importante. En Brasil, el *director de la escuela* siempre ha sido elegido por medio de diversos recursos: nombramiento directo o por listas ofrecidas a quienes nombran, concurso, esquemas mixtos y también por elección directa. El tipo de vínculo y de relación del director con la institución educativa y con la comunidad escolar se altera según la manera en que es elegido. Por ejemplo, la experiencia brasileña muestra que si la elección se da por medio de la elección directa, el director tiene un compromiso explícito con aquellos que lo eligieron. Este compromiso se ha revelado como un factor determinante en la democratización de la gestión y en la mejoría de la calidad de la enseñanza de la escuela pública. Por esto es necesario reconocer y discutir cada vez más esta temática en el ámbito de la escuela y de toda la sociedad, con miras a la posibilidad de la institucionalización de esta elección democrática. Esto es lo que defiende el Proyecto de la Escuela Ciudadana del Instituto Paulo Freire.

Otro tema importante de la gestión democrática es la institución de los *Consejos Escolares*. La idea de los consejos o cuerpos colegiados surgió a fines del decenio de los setenta, con el objetivo de democratizar las relaciones de poder en el interior de las escuelas. El Consejo Escolar es un cuerpo colegiado formado por todos los segmentos de la comunidad escolar: padres, alumnos, profesores, dirección y demás trabajadores. Por medio de éste, todas las personas ligadas a la escuela se pueden hacer representar y decidir sobre aspectos administrativos, financieros y pedagógicos, que vuelven a este colectivo no sólo un canal de participación, sino también un instrumento de gestión de la propia escuela. Normalmente los Consejos Escolares desempeñan cuatro funciones: consultiva, deliberativa, normativa y fiscal.

El Proyecto de la Escuela Ciudadana del IPF está en constante evolución en la medida en que nuevas experiencias acarrearán nuevas necesidades. En este sentido, en 1988 el instituto desarrolló toda una teoría y una práctica de *reestructuración curricular* en la perspectiva de la Escuela Ciudadana, al abordar el tema de los *parámetros curriculares*, de los *ejes transversales* y de la *propuesta pedagógica*.

LA ESCUELA CIUDADANA Y LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA

La Escuela Ciudadana presenta una nueva relación con los sistemas de enseñanza. Ésta presupone la administración de un *sistema único y descentralizado* que se apoya en cuatro grandes principios:

1] *Gestión democrática*. Un sistema único y descentralizado supone objetivos y metas educativas establecidas de forma clara entre escuelas y gobierno, que apuntan hacia la democratización del acceso y de la gestión y hacia la construcción de una nueva calidad de la enseñanza, fundada en las necesidades básicas de aprendizaje de la comunidad. Esto implica una *elección democrática de los dirigentes escolares* y una *gestión colegiada* de las escuelas a partir de consejos constituidos para este fin.

2] *Comunicación directa* con las escuelas. Si la escuela es el *locus* central de la educación, ésta debe convertirse en el polo irradiador de cultura. La escuela debe construir y elaborar cultura, sea la cultura general, sea la popular. El corolario de este principio es la comunicación entre las escuelas y la población.

3] *Autonomía de la escuela*. Cada escuela debe escoger y construir su propio proyecto político-pedagógico. Escuela no tiene el significado de edificio, un único espacio o local. Significa proyecto. En este sentido, varias unidades escolares pueden agruparse en una única escuela. Escuela y gobierno elaboran, en conjunto, las políticas educativas.

4] *Evaluación permanente del desempeño escolar*. Para que tenga un sentido emancipador, la evaluación necesita estar incluida como parte esencial del proyecto de la escuela. No puede ser un acto formal y ejecutado únicamente por técnicos externos a la escuela. Debe vincular a la comunidad interna, a la comunidad externa y al poder público.

La *calidad* de la enseñanza en el Proyecto de la Escuela Ciudadana está directamente relacionada con los proyectos de las propias escuelas, que son mucho más eficaces en la conquista de dicha calidad que los proyectos anónimos y distantes del día a día de las escuelas. Lo anterior se debe a:

1] Sólo las escuelas conocen de cerca a la comunidad, así sus proyectos pueden dar respuestas concretas a problemas concretos de cada una de ellas.

2] Si ocurre lo anterior, son capaces de respetar las peculiaridades étnicas, raciales y culturales de cada región.

3] Gastan menos en burocracia.

4] La propia comunidad puede evaluar de cerca los resultados.

PRIMERAS EXPERIENCIAS, PRIMEROS RESULTADOS

En Brasil, la demanda del Proyecto de la Escuela Ciudadana se ha intensificado en los últimos años, sobre todo por parte de los *órganos gubernamen-*

tales, nuestros principales *compañeros* en este proyecto. La primera experiencia supervisada por el Instituto Paulo Freire se realizó entre 1992 y 1994, en la Secretaría Estatal de Educación de Paraná. “Saber decir tiene como contrapartida necesaria saber oír.” Ésta fue, en esencia, la máxima asumida por las autoridades educativas de Paraná al implantar en aquel estado el Proyecto de la Escuela Ciudadana. Se orientó una serie de acciones mediante una concepción democrática de la educación y de la gestión escolar, a saber: elección directa de directores de escuela; se delegó a las escuelas la formulación de sus proyectos político-pedagógicos, la elección de sus consejos escolares y, finalmente, la autonomía para lo administrativo y lo financiero.

El estado de Paraná fue el primero en instituir la Escuela Ciudadana y lo hizo de una forma particular, adoptando las siguientes etapas:

- a] Un diagnóstico a partir de la elaboración del proyecto de cada escuela.
- b] Hermenéutica de las prácticas escolares encontradas.
- c] Sistematización de estas experiencias innovadoras.
- d] Publicación de lo que cada una de ellas estaba haciendo, pensando y deseando hacer.

Por causa de esta iniciativa y ciertamente por la autonomía conquistada por las escuelas, el estado de Paraná consiguió una de las más impresionantes movilizaciones de su historia educativa y uno de los más consistentes *planes decenales* de educación.

En Porto Alegre, capital de Rio Grande do Sul, durante la gestión de 1993-1996, como continuidad a la política educativa de la gestión anterior, se introdujo el Proyecto de la Escuela Ciudadana, que comprendía la planeación participativa, la autonomía de la escuela como estrategia de la calidad de la enseñanza y la construcción de la ciudadanía como práctica pedagógica. Un paso importante fue la creación de los Consejos Escolares, órganos máximos con poder deliberativo.

En Natal, capital del estado de Rio Grande do Norte, en convenio de cooperación técnica y de apoyo administrativo con el Instituto Paulo Freire, a partir de 1994 se implantó el Proyecto de Escuela Ciudadana, cuyos ejes rectores son los siguientes: la integración entre educación y cultura, integración entre escuela y comunidad (educación multicultural y comunitaria), democratización de las relaciones de poder dentro de la escuela, el enfrentamiento de la cuestión de la reprobación y de la evaluación escolar desde una visión transdisciplinaria en la formación del educador.

En 1995, por medio de un proceso participativo, se eligieron cuatro escuelas para iniciar el proyecto. Se elaboró y discutió con la comunidad un nuevo estatuto de estas escuelas, de modo que la comunidad pudiese recibir los recursos necesarios para el mantenimiento y el desarrollo de la enseñanza. Por medio de dicho estatuto, le cupo al poder público establecer y revisar los recursos para el funcionamiento de la escuela, teniendo como

base el cálculo del costo/patrón/calidad por alumno, vigilar la aplicación de estos recursos y sostener a los trabajadores y profesores. Velar por el patrimonio de la escuela, la colaboración en la creación del proyecto pedagógico y la vigilancia y aplicación de los recursos, fueron algunas de las atribuciones que la comunidad desempeñó dentro del Proyecto de la Escuela Ciudadana en Natal. A la Escuela Ciudadana le corresponde: definir su proyecto político-pedagógico, garantizar el mínimo de alumnos por grupo determinado por el poder público, crear mecanismos que hagan viable la participación comunitaria, presentar cuentas a la Secretaría Municipal de Educación sobre la productividad de la escuela en cuanto a la permanencia del alumno en ella y su desempeño, incentivar la práctica de la ciudadanía, velar por el patrimonio público y por la racionalización de los recursos financieros.

A partir del mes de agosto de 1997, el Instituto Paulo Freire ha estado ofreciendo a los supervisores de enseñanza, directores de escuela, profesores, coordinadores y asistentes técnico-pedagógicos de la red estatal de enseñanza de São Paulo, la posibilidad de desarrollar reflexiones y acciones, en el área de *educación continua*, a partir de los fundamentos y de las directrices del Proyecto de Escuela Ciudadana.

El proyecto del IPF considera que los líderes educativos, al lado de todos los educadores de la red, serán parte integral de un trabajo que puede ser innovador en el ámbito de las unidades escolares y de las delegaciones de enseñanza. Por esto fue que propuso la integración de los diferentes destinatarios de las diferentes escuelas y delegaciones de enseñanza para que, de forma leve, alegre y sobre todo feliz, caminen en dirección a una Escuela Ciudadana que pretende la construcción de un proyecto político-pedagógico a partir del establecimiento de relaciones humanas democráticas, solidarias y éticas, cuya finalidad mayor es la de formar alumnas y alumnos también solidarios, éticos y felices, porque ciudadanos plenos y conscientes son capaces de actuar sobre la realidad en que viven, creando las condiciones necesarias para la vivencia de dichas relaciones.

Para subsidiar la implementación del Proyecto de la Escuela Ciudadana, en 1997 el IPF lanzó el primer volumen de la serie Guía de la Escuela Ciudadana, cuyo título es *Autonomia da escola: princípios e propostas*; en 1998 lanzó el segundo volumen, *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*, de José Eustáquio Romão.

Los periodos históricos en que se desarrolló más la educación fueron los de la experimentación pedagógica. En este sentido, se cree que el Proyecto de la Escuela Ciudadana puede iniciar a partir de la discusión de sus propuestas, en una o más unidades escolares, o en un nivel más amplio, en el contexto de una red de enseñanza. Lo anterior puede ocurrir por medio de la formación continua de profesores, directores, asistentes técnico-pedagógicos, supervisores de enseñanza, en fin, mediante la capacitación de todos

los segmentos escolares. Su implementación depende del análisis de cada caso. El Instituto Paulo Freire se pone a disposición de instituciones y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, brasileñas y extranjeras, interesadas en recorrer juntos este camino por una educación pública y gratuita de calidad para todos.

CONSTRUYENDO LA ESCUELA CIUDADANA EN EL ESTADO DE PARANÁ*

LA ESCUELA EN UNA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

Partiendo de la hipótesis de que el desempeño escolar depende esencialmente del proyecto pedagógico de las escuelas, la Secretaría Estatal de Educación orienta su política educativa hacia cuatro principios:

1] Consolidación de la *gestión democrática*. Las escuelas de Paraná ya tienen una importante tradición de elección democrática de sus dirigentes que es necesario consolidar.

2] Establecimiento de *comunicación directa* de la secretaría con las escuelas y de éstas con la comunidad. La escuela tiene un enorme potencial de comunicación que todavía no ha sido puesto al servicio de la participación y de la democracia.

3] Incentivo a las escuelas para que elaboren y ejecuten autónomamente sus *proyectos pedagógicos*. Uno de los mayores problemas de la política educativa brasileña es la falta de continuidad administrativa, misma que se

* Texto producido en conjunto con Eronita Silva Barcelos, de la Universidad de Ijuí, UNIJUÍ, con la colaboración del prestigiado educador de Rio Grande do Sul, el profesor Mário Osório Marques, también de la UNIJUÍ. Se publicó como volumen 1 de los *Cadernos Educação Básica*, Série Inovações, del Ministerio de Educación y Cultura, MEC, en 1993. Agradecemos todo el apoyo prestado por el equipo técnico de la Secretaría de Educación del estado de Paraná, no sólo para la elaboración de este informe, sino principalmente por haber asumido con dedicación y compromiso la tarea de ofrecer instrumentos para la mejoría de la calidad de la enseñanza en el estado de Paraná: Adélia C. Ribeiro, directora del Colegio Estatal de Paraná; Carlos Alberto Rodrigues Alves, asesor de la SEED; Claudino Gentile Ortigara, del CETEPAR; Maria Aparecida de Souza Bremer, del DESG; así como Reni Maria Gregolin Guindaste, del DEPG. El apoyo y contribución para el proyecto de mi querido amigo, el profesor Antônio João Mânfió, superintendente de Educación, fue inestimable. He aquí mi agradecimiento. Al profesor Elias Abrahão, entrañable compañero y secretario de educación del estado de Paraná, durante el periodo en que esta experiencia se realizó, posteriormente diputado federal, muerto en accidente automovilístico en 1997, nuestro más reconocido agradecimiento. Antônio João Mânfió y Elias Abrahão asumieron la Secretaría de Educación en 1991 con la "gran preocupación de elaborar la política educativa organizada después de oír atentamente las demandas de la red". Al año siguiente hicieron de la "construcción de la escuela ciudadana en la perspectiva del proyecto pedagógico de las escuelas" uno de sus proyectos prioritarios de gobierno. Sobre esta experiencia véase la tesis doctoral de Rosilda Baron Martins, *Escola Cidadã do Paraná: análise dos seus avanços e retrocessos*, defendida en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas, FE-UNICAMP, en 1997.

puede garantizar a partir de los proyectos pedagógicos de las escuelas. La educación es un proceso a largo plazo.

4] Creación de un sistema de *evaluación permanente del desempeño escolar*, esencial para la implantación del plan de estudios básico, público y democrático, que incluya a la comunidad interna (profesores, alumnos, trabajadores y administrativos) a la comunidad externa (padres y asociaciones locales) y al poder público. Los experimentos y las innovaciones educativas, en funciones o en proceso de creación, tienen un importante papel en una evaluación que pretenda ser emancipadora, es decir, una evaluación que tiene como objetivo la mejoría de la calidad de los servicios que la escuela presta a la comunidad.

¿Cómo valorar el trabajo escolar?

Existen muchas formas de valoración de trabajo escolar, pero una es imprescindible.

Aquella que guarda la memoria de lo que ahí se ha producido. Sin historia pasada, la escuela no tiene futuro. Pero no se trata nada más de preservar la historia legal. Se trata de preservar la historia vivida de la escuela. Se trata de preservar lo que ella ha venido produciendo.

De hecho, por el aparato escolar, se entiende que en muchos casos hay más cuidado con la memoria administrativa que con la memoria pedagógica de las escuelas. En cada escuela hay una oficina, allí está guardada la documentación escolar. Al final del año, lo que se queda en la escuela son los documentos administrativos.

Ahora, lo esencial de la escuela es la producción de los alumnos y profesores y no de los documentos legales.

Guardar lo secundario –los boletines y la documentación escolar– es como guardar el cheque del salario sin prestarle importancia al dinero o a las mercancías que se pueden comprar con él. Ahora bien, si en la escuela se pone tanto cuidado con el boletín y con otros documentos administrativos, mayor esmero debería tener la escuela con la propia producción escolar. La materialización de todo lo que fue aprendido está en lo que fue producido: investigaciones, libros y revistas, manuscritos, hechos por los profesores y alumnos. Parte significativa de esta producción se debería quedar en la biblioteca de la escuela de tal manera que la vida de los alumnos estaría allí presente. Con este material se podría observar el avance del saber de un año escolar al otro. Asimismo, parte de la vida productiva académica de la propia comunidad estaría preservada en la escuela. ¡Qué rico sería (saber es sabor) más tarde para las personas regresar a la escuela para recordar (saborear) su infancia y su adolescencia por medio de lo que hizo en aquella época!

De esta manera, la escuela pasaría a ser la memoria pedagógica de la propia comunidad local.

No obstante, la valoración del trabajo escolar también pasa por la publicación (hacer pública) de la producción escolar tanto de los profesores como de los alumnos.

Por cierto, muchos padres tienen pocas condiciones de acompañar el trabajo escolar de los hijos, por falta de tiempo, de interés o de condiciones de instrucción. Reciben la boleta, es verdad, pero verla sin tener contacto con la dimensión sustantiva de la escuela tiene poco sentido.

Por esto es importante hacer pública, de todas las maneras, la producción de maestros y alumnos. Si todo lo que se produce se queda escondido en los cuadernos, ¿cómo pueden los profesores sustentar que son importantes, que la escuela es importante, que es importante para los niños y adolescentes que acuden a ella? No es suficiente afirmar que es importante lo que hacen. Es necesario demostrarlo públicamente.

El lector de la producción de los alumnos no puede ser únicamente el profesor. Mostrar al profesor lo que se produjo para que él lo corrija y guarde no motiva a los alumnos. Sin embargo, si todo lo que se produce también es visto por los otros en clase, se divulga en la escuela, se guarda en la biblioteca y se entrega a los padres; tanto para éstos como para los alumnos es muy significativo. Lo que se produce en la escuela no es para que se descarte o esconda en cuadernos.

La memoria pedagógica y la rendición de cuentas junto a la comunidad, en que se divulgue lo que ahí se hace, son medios esenciales para la afirmación de la institución como necesaria y significativa para la vida de los alumnos. Mientras mayor sea el significado intrínseco de la enseñanza para el alumno, mayor será la probabilidad de que éste no termine por abandonar su educación y se vuelva un individuo autónomo y participativo en la sociedad en que vive.

¿Cómo mejorar los servicios prestados por la escuela?

La escuela es una institución de la sociedad y parte de un proceso más amplio en el seno de esa misma sociedad que tiene configuración propia, intereses y políticas que se han de ejercitar. Luego, como algo instituido, la escuela trabaja afanosamente con intereses relevantes para la sociedad, bajo la forma de prácticas educativas.

En este esfuerzo colectivo que es la escuela, conviven dos componentes fundamentales: lo instituido y lo instituyente. Lo *instituido* son las formas definidas como normas y los sistemas de valores considerados como unificadores de las acciones en el interior de la escuela y en todas las escuelas. Es la regla general que organiza el trabajo educativo mediante la facilita-

ción de los medios materiales y una búsqueda que dé lineamientos a la tarea educativa de manera que atienda las *necesidades* de una sociedad estructurada con sus determinaciones específicas. Lo instituido es lo que está dado, entendido como el sistema explícito para la organización y conducción de la educación.

Lo *instituyente* tiene su espacio en lo instituido y le da sentido en tanto que condición de su existencia. Lo instituido está formado por las normas establecidas, por los medios y recursos, es la vida cotidiana, lo permanente, lo apremiante. En este medio término, entre lo instituyente y lo instituido, está, dialécticamente, lo que se está instituyendo en el proceso de discusión y generación de nuevos valores, normas y procedimientos. En fin, se tiene como condición básica de la escuela proyectada –la escuela de nuestra utopía pedagógica– la escuela vivida, aquella que se encuentra históricamente y que, en proceso y colectivamente, se trata de transformar.

Lo instituyente son las personas vinculadas a la vida de la institución, que expresan sus deseos, que construyen y reconstruyen espacios de acción en un proceso interactivo en el medio en que actúan.

Lo instituido es importante y necesario; sin embargo, no es suficiente. Está vacío sin el vigor de lo instituyente. Es éste el que, como *proyecto pedagógico* de construcción colectiva por los agentes del proceso educativo, en el interior de la escuela, se configura como algo que no es y tampoco puede ser dado por algo o por alguien, pero que presupone un contexto libre de límites impuestos, donde pueda haber posibilidad de la participación de todos.

La finalidad de la educación es la formación del individuo autónomo. Pero, ¿qué es un individuo autónomo? Y, en el plano colectivo, ¿qué es una sociedad autónoma? Piensa y actúa autónomamente el individuo que no es dominado por el discurso o por la voluntad de otro.

Ahora bien, la escuela necesita trabajar justamente en la transmisión –asimilación del discurso del otro– de los contenidos, producción histórica detallada y siempre con transformaciones. Estos contenidos, sin embargo, están establecidos en un plan de estudios básico y pueden ser transmitidos de muchas maneras. La escuela ciudadana, formadora del individuo autónomo, se alimenta del discurso del otro, pero lo reelabora para tornarlo suyo, para no hablar ni pensar como ese otro, como ocurre con el individuo enajenado.

La autonomía conduce directamente a la ciudadanía.

El autónomo no es un individuo aislado. Al contrario, autónomo es el sujeto activo, el sujeto de la praxis. Si luchamos por la autonomía es porque la deseamos para todos. Una sociedad autónoma es una sociedad autocontrolada, autodirigida, autogestionada, donde sus instituciones, como la escuela, promueven y facilitan la autonomía individual.

En las condiciones actuales, ¿la escuela puede hacer alguna cosa en este sentido?

Hablar de escuela autónoma también es hablar de la resistencia y del conflicto que caracterizan a esta escuela vivida. La tradición burocrática de la escuela representa un gran peso que limita los ideales de libertad y la autonomía. Pero es en el interior de esta escuela vivida donde es posible construir otra.

La cuestión de la autonomía de la escuela es un tema central y de preocupación para la mayoría de los sistemas educativos actuales y numerosos teóricos de la educación.

Los sistemas educativos se encuentran en un contexto de *explosión descentralizadora*. De hecho, en una época en la que el pluralismo político aparece como un valor universal, se asiste tanto a la creciente globalización de la economía como al repunte del poder local, que se destaca en los sistemas educativos de muchos países con una fuerza inédita. Son tendencias complementarias, pero no antagónicas. Crece la reivindicación de la autonomía en contra de la homologación, crece el deseo de afirmación de la singularidad de cada región y lugar, de cada lengua y de cada dialecto. El multiculturalismo es un fenómeno de nuestro tiempo.

En el campo de la educación, estas megatendencias encuentran aún resistencia en la tradición dominada por la burocracia que caracteriza a los sistemas y también por el corporativismo, que muchas veces se alía a la burocracia, resistiéndose así al cambio.

Entonces, ¿dónde buscar una salida para la mejoría del desempeño de nuestros sistemas educativos?

En una *perspectiva utópica*, fundada en la crítica (denuncia y anuncio), que es más fuerte que las ideologías, porque no tiene nada que esconder, ésta puede ser transparente, sin táctica o estrategias ocultas.

La utopía propone el retorno a la comunidad, de donde surgió la escuela. Para hacerla realidad, es necesario que la comunidad defienda la educación como defiende el acceso a los electrodomésticos, al transporte, al drenaje, a la pavimentación, a la vivienda, al trabajo... en fin, que defienda la educación como algo fundamental para su calidad de vida. La cuestión esencial de la escuela de hoy se refiere a su calidad. Y la calidad está directamente relacionada con el *proyecto pedagógico* de las propias escuelas, que es mucho más eficaz en la conquista de esa calidad que los grandes proyectos impersonales, anónimos, distantes del día a día de las escuelas. Esto se debe a que: 1] sólo las escuelas conocen de cerca a la comunidad y sus proyectos pueden dar respuestas concretas a los problemas concretos de cada una de ellas; 2] así, pueden respetar las peculiaridades étnicas y culturales de cada región; 3] los proyectos pedagógicos de las escuelas tienen menos gastos en la burocracia; 4] la propia comunidad puede evaluar de cerca los resultados (Gadotti, 1992a, p. 69).

Es así como se puede construir una escuela ciudadana. En Paraná, esta escuela ya se está construyendo con la participación concreta de muchos educadores, padres, alumnos y trabajadores. Son escuelas donde a los niños

les gusta asistir, tienen placer en estudiar. Esta escuela no está abandonada por los niños, porque nadie se aparta, nadie abandona lo que es suyo y le gusta.

ALGUNOS RETRATOS DE LAS ESCUELAS DE PARANÁ

Fue con este marco teórico como la comisión comenzó a analizar los 53 expedientes de las escuelas de Paraná. Con espíritu de equidad, fundamentalmente procuró respetar la diferencia y valorar la diversidad y la peculiaridad de cada una de ellas.

Muchos son los experimentos innovadores que las escuelas de Paraná mostraron en esos expedientes. Para esto, la comisión empleó criterios cuantitativos y cualitativos, identificó las convergencias (por ejemplo, educación de la salud, educación ambiental, escuela productiva); comparó las concepciones de la educación según el discurso de los dirigentes de las escuelas y el discurso de la secretaría; comparó las escuelas en términos de organización del aprendizaje, formación del magisterio, organización del espacio y del tiempo escolar, jornada de trabajo del profesor, administración del trabajo en la escuela, relaciones inter, extra e intraescolares, etcétera.

A partir de este trabajo, estableció los elementos más relevantes y los experimentos innovadores más significativos.

Los indicadores de una buena escuela no son las paredes o las canchas de juego. Según las investigaciones realizadas, es notable observar que los insumos caros, como edificios nuevos o mobiliario mejor, no se constituyen en indicadores esenciales para la mejoría del rendimiento escolar. Buena es la escuela que despierta en el alumno el gusto por aprender y participar de la vida en sociedad como ciudadano. En este sentido, insumos de instrucción más baratos, como libros de texto y la formación permanente del profesor, principalmente, son más eficaces.

Variables, indicadores o factores en relación con el trabajo escolar, son escogidos en función de algún supuesto. Aquí éste fue el cumplimiento de las tres funciones básicas de la escuela: educativa, cívica y social.

Por esto, la comisión procuró prestar especial atención:

1] *Al ambiente escolar*: número de libros y utilización de la biblioteca, experiencia magisterial y formación del profesor, número de alumnos por grupo.

2] *Al ambiente doméstico*: existencia o no de cultura letrada en casa; nivel de escolaridad de los padres; actividades escolares realizadas en casa.

3] *A las características de los alumnos*: origen socioeconómico, edad, sexo, autoestima, cultura oral, emigrantes y otras.

En los expedientes faltaban muchos de estos datos que no habían sido

solicitados, pero que se fueron completando con la asesoría técnica y la experiencia de los miembros de la comisión.

Según investigaciones ya realizadas (Costa, 1990), los factores que tienen mayor influencia en el rendimiento escolar son, por orden:

1] El origen socioeconómico de los alumnos (sin la ayuda de los padres y de la madre, principalmente, el estudiante no alcanza un buen rendimiento).

2] La formación del profesor y su experiencia en la disciplina que imparte.

3] El tiempo que el alumno pasa en la escuela para consultar la biblioteca, trabajar en grupo, recibir asesoría del profesor o recuperarse de eventuales atrasos. De ahí la importancia de la jornada integral de trabajo, de la dedicación exclusiva del profesor en un solo lugar de trabajo y del tiempo integral también para los alumnos.

4] El proyecto político-pedagógico de la escuela. La escuela no puede dejar de cuestionarse a sí misma, antes que todo, qué entiende por conocimiento, por sociedad, por educación, por proyecto pedagógico, en fin, los supuestos de su actuación.

También se tomaron en cuenta otras variables, como la planeación participativa (participación de la comunidad) y la autogestión (autonomía, capacidad de resolver problemas de forma colectiva y comunitaria).

Se podrían mencionar muchos ejemplos para ilustrar este análisis. En el mes de octubre de 1992 se realizaron seminarios en 20 Núcleos Regionales de Educación con la presentación de 500 crónicas sobre trabajos que los profesores consideran innovadores. Del mismo modo, centenares de escuelas están formulando su proyecto político-pedagógico con una calidad sorprendente. Para el próximo año se espera un catálogo de los *experimentos innovadores* de las escuelas de Paraná, que incluye, también, las nuevas propuestas surgidas este año. Por ahora, la atención se centra en lo que se consiguió identificar en los expedientes, sin mencionar la escuela que los está realizando. Al entender que el proyecto pedagógico de la escuela relaciona tanto aspectos administrativos como aspectos de enseñanza-aprendizaje, articulados por un único objetivo, que es el desempeño escolar del alumno, se subdividieron los principales experimentos de las escuelas en dos grandes campos: el administrativo, denominado *Organización del trabajo en la escuela* y el pedagógico, *El plan de estudios en la práctica escolar*.

Organización del trabajo en la escuela

Son numerosas las sugerencias generales de los expedientes para la organización del trabajo en la escuela. Algunas serán enumeradas para la reflexión y examen crítico de los lectores de este documento, y se hará en tres bloques: en cuanto a la escuela, en cuanto a los padres y en cuanto a los alumnos.

En cuanto a la escuela

El calendario escolar, elaborado por las escuelas y aprobado con número de días lectivos mayor que el mínimo exigido, ha dado condiciones para desarrollar la propuesta pedagógica mediante cursos, reuniones y grupos de estudio.

Los cursos principalmente tienen que ver con la actualización del plan de estudios básico, con la didáctica de los cursos profesionalizantes y con el método de estudio del alumno, etc. En los cursos, la colaboración con las universidades se hizo resaltar por su importancia. Se sugirió que las personas de servicio social trabajaran en la recuperación de alumnos con clases de regularización.

Las reuniones se desarrollaron en torno a la reestructuración de la educación media, a la reglamentación de la biblioteca, para el análisis de documentos pedagógicos e intercambio de experiencias y para la elaboración del plan pedagógico anual de cada materia y por niveles (básico y medio), recuperación y clases de regularización. Se sugirió una reunión bimestral del consejo de salón, con el objetivo de trazar el perfil del grupo y del profesor, lo relativo a la enseñanza-aprendizaje, a la disciplina y la recopilación de los diversos problemas por parte de los profesores de las materias afines.

En cuanto a los padres

Las reuniones periódicas con los padres, principalmente las de inicio de año lectivo, deben informar sobre la estructura y funcionamiento de la escuela; las realizadas bimestralmente, después del consejo de salón, deberán dar prioridad a los boletines generales, programación para el bimestre siguiente y el análisis de los resultados de la enseñanza-aprendizaje, deberán otorgar la oportunidad de que la familia haga planteamientos y dé sugerencias para la mejoría de la enseñanza.

Gracias al Servicio de Orientación Educativa y/o Supervisión Escolar, el libre acceso de los padres a la escuela permite su aproximación a los profesores cuando sea necesario.

En cuanto a los alumnos

El alumno es el centro de todas las actividades de la escuela. Hacia él convergen todas las acciones de ésta. Sin embargo, algunas fueron destacadas con más énfasis: un clima escolar de trabajo que favorezca su aprendizaje de forma crítica, sistemática y progresiva.

Se destacó la importancia del uso de la biblioteca y su descentralización en los salones de clase, constante divulgación en el exterior de ella por me-

dio de carteles con temas de revistas, periódicos y libros; investigaciones bajo la orientación de los maestros.

Las actividades extraclase, como recalcaron los directores, son consideradas consecuencia del trabajo propuesto por las disciplinas desarrolladas en el salón de clase, como refuerzo y enriquecimiento del plan de estudios. Las clases prácticas son desarrolladas en laboratorios y en ambientes propios para las técnicas de los cursos profesionalizantes.

Se pueden dar otros ejemplos para ilustrar la preocupación manifestada en los expedientes con la organización del trabajo en la escuela:

1] *Gestión democrática*. La principal innovación de las escuelas de Paraná en este tema, y que es un ejemplo para las escuelas del resto del país, es la elección democrática de la dirección de la escuela. La gestión de la escuela se lleva a efecto con la conciencia pedagógica sobre lo administrativo, demostrada por la participación de los integrantes de la escuela, así como por los de la comunidad. División de responsabilidades con la actuación de representantes del grupo y del profesor consejero. En la gestión democrática, se realizó un experimento innovador en el proyecto *alumno director*, en el cual durante una semana el alumno asume provisionalmente la dirección de la escuela después de haberse postulado como candidato dentro de determinadas normas, inscribiéndose con una plataforma de gestión. Mediante este ejercicio de ciudadanía, la dirección de la escuela y los profesores pueden conocer mejor los deseos de los estudiantes.

2] *Consejo escolar*. Como órgano responsable de la elaboración, deliberación, seguimiento, evaluación de la planeación y del funcionamiento de la unidad escolar, para que sea realmente autónomo y deliberativo, el Consejo Escolar debe contar con la Secretaría Estatal de Educación como un órgano de servicio. El consejo de la escuela debe representar una verdadera escuela y una nueva oportunidad para que los padres aprendan y enseñen en la escuela. Ellos no pueden ser tratados como ignorantes sólo porque desconocen la legislación escolar, es lo que señalan los expedientes, no obstante, todavía hay mucha crítica sobre el no funcionamiento del consejo de la escuela. Hacen notar que en donde fueron instalados los consejos, éstos rápidamente se convirtieron en instrumentos esenciales de la gestión democrática de la escuela.

3] *Centro cívico*. Por medio de las diversas actividades que llevan a la formación de la ciudadanía.

4] *Gremio estudiantil*. La formación política ayuda en la gestión democrática por medio del poder de relacionar a los alumnos en cuestiones y actividades que contribuyen al crecimiento continuo de la comunidad escolar.

5] *Periódico escolar*. Producciones de los alumnos, debates sobre los esquemas escolares, la visión de los alumnos de la escuela en confrontación con la visión de los profesores.

6] *Co-manutención* de las escuelas en régimen de colaboración con muni-

cipios y con la comunidad, incluyendo empresas públicas y privadas. En este campo, destacan los *convenios* con asociaciones, empresas y facultades, por ejemplo, para la colocación de prestadores de servicio social de los cursos profesionalizantes. El municipio es la base del ejercicio de la ciudadanía, es la primera representación concreta del Estado, unidad de programación y de acción conjunta de las escuelas situadas en su territorio (escuela, municipio, Núcleo Regional de Educación, y Secretaría de Educación). Con estos convenios, se busca destacar el papel de la escuela y de la educación en la sociedad. Antes de ser profesor o alumno, es necesario ser profesor o alumno de una escuela concreta, situada en un determinado lugar, en un determinado municipio. Existen ejemplos concretos de realización *con base* en el *régimen de colaboración* previsto en la Constitución (Art. 211) entre la Unión, los estados y municipios. También en el campo de los convenios hay ejemplos de escuelas que consiguieron informatizar su administración gracias a los recursos de empresas privadas. Por otro lado, experimentos concretos como la *cooperativa*, participación semanal de la escuela en la limpieza, pintura del espacio físico, etc., o el proyecto *Inmersión en la comunidad*, participación de la escuela en manifestaciones, paseos ecológicos, festivales, etc., muestran de qué manera la escuela puede contar con la comunidad. La escuela debe ser un lugar a disposición de la comunidad, no nada más para asimilar una cultura escolar elaborada, sino para que ahí elabore su propia cultura cívica y popular.

7] *Valoración del tiempo integral*. Comenzó con *Tiempo de niño*. Actualmente el proyecto está desactivado. La Secretaría Estatal de Educación está reorganizando el funcionamiento de las series iniciales de tal modo que todos los niños frecuenten la escuela en tiempo integral. Muchas escuelas continúan con el apoyo de la comunidad para asegurar los beneficios originados con *Tiempo de niño*. Los niños se quedan tiempo integral en la escuela, con actividades formales, propias del plan de estudios y en actividades de recreación, artísticas, deportivas y otras.

El plan de estudios en la práctica escolar

En relación con el trabajo propiamente pedagógico, los experimentos innovadores están relacionados más con las actividades llamadas extracurriculares.

El plan de estudios puede entenderse como el conjunto de las actividades esenciales desarrolladas por la escuela, ligadas principalmente a la búsqueda del saber sistematizado, científico, académicamente organizado.

Para entender mejor este importante ítem, se subdividió en dos partes: la primera, sobre temas generales del plan de estudios; la segunda, sobre cuestiones relativas a cada disciplina de la lista de materias.

Temas generales

1] *El enfrentamiento del problema de la deserción y de la reprobación* juntos, escuela y comunidad.

Según datos estadísticos presentados en los expedientes, sólo el 50% de los alumnos que inician la primera serie de estudios concluye la octava. Frente a esto, las escuelas están estudiando la introducción de nuevas metodologías y conscientizando a los padres para que la reprobación y la deserción no le sean únicamente atribuidas a ellas. Las escuelas buscan salidas fuera de ella para enfrentar el problema de la reprobación.

Otra escuela, preocupada por la deserción y la reprobación, emprendió una reflexión teórica y metodológica para cada área del plan de estudios. Esto alertó sobre la necesidad de una profundización en la formación del profesor en su desempeño profesional y desencadenó una serie de actividades; entre ellas, la formación de grupos de estudio en la escuela e interes-cuelas y reuniones con los padres para conocer mejor a los alumnos. Esto movilizó y motivó a los profesores para que usaran más los laboratorios, las bibliotecas y para que experimentaran otras metodologías, sobre todo aquellas que incluyeran *clases prácticas*. Al final, terminaron con el debate sobre el sistema de evaluación y presentaron sugerencias para ofrecer una nueva propuesta.

En otras escuelas, se dinamizó el trabajo del Servicio de Orientación Educativa en lo relacionado con la deserción escolar mediante reuniones con padres y asociaciones, y con la publicación de boletines dirigidos a los alumnos. En éstos hay información sobre cómo deberían desempeñar las actividades escolares, sobre todo las *tareas para casa*. En otras escuelas se incentivó exitosamente la integración de la escuela con la comunidad, la observación directa por parte de los padres y elementos de la comunidad escolar en el propio salón de clases. En otras escuelas, los padres, incluso los semianalfabetos, trabajan en la escuela durante las inscripciones. Un aprendizaje para ellos y para la escuela.

2] *La integración de las actividades llamadas extracurriculares.*

Las diversas actividades como huertas, jardines, plantas medicinales, productos químicos, criadero de animales, periódico, banda, actividades deportivas y artísticas, además de exposiciones (interés en socializar el conocimiento), etc., se están considerando por muchas escuelas como actividad curricular, y las han integrado a diversas disciplinas. Ejemplos: la Feria Cultural. Alumnos de una escuela investigaron 65 temas diversos sin limitación *en las disciplinas*. Esta investigación ayudó en proyectos en las áreas de técnicas agrícolas, industriales y domésticas (industria casera). Otro ejemplo: Proyecto Creatividad, espacio para el descubrimiento de talentos, elaboración de trabajos, chatarra, etcétera.

En muchas escuelas, las actividades festivas están siendo integradas al plan de estudio escolar. Por ejemplo: se producen textos, piezas de teatro, etc., que se presentan en la escuela sobre temas curriculares y después son analizados en clase. Si se les considera significativos, se presentan en otros lugares de la comunidad. Algunos textos se publican en la prensa local. El uso de los medios locales ha sido un aspecto muy innovador de ciertas escuelas. Dada la dificultad de plantear asuntos educativos en el repertorio de los grandes periódicos y emisoras de televisión, las escuelas buscan salidas mediante el contacto directo de los padres y profesores con los responsables de los periódicos y televisoras.

Otro ejemplo de esta integración está en los relatos de paseos y excursiones, de los que sacan provecho diversas disciplinas, como lengua portuguesa, historia, geografía, etcétera.

3] *El alumno como sujeto del acto de conocimiento.*

El ejemplo más determinante de este principio curricular está en el *sistema de monitoreo*: alumnos que interactúan en el proceso de aprendizaje de grupos de colegas. Alumnos de grados más adelantados ayudan con refuerzo escolar a alumnos de menores grados con dificultades. Hay experimentos exitosos de *alumnos que actúan como expositores* en temas como drogas, sida, etcétera.

En lo que atañe a la participación e iniciativa de los alumnos, se deben destacar aquellas escuelas que incentivan a que los alumnos se comuniquen con otros de otras escuelas de Paraná, del país e incluso del exterior, con lo que aprenden a escribir y a leer en otras lenguas y además entran en contacto con otras culturas.

4] *Proyectos en el área de la Iniciación al trabajo*: ebanistería, artes gráficas, jardinería y huertas domésticas, etcétera.

Se presentaron muchos experimentos innovadores en esta área. En general, estos proyectos van precedidos de una investigación. Los productos resultantes de estos proyectos se presentan o se exponen, y muchas veces son comercializados en la comunidad. Un ejemplo concreto es la restauración de muebles y equipos escolares realizada por los alumnos.

5] *Reorganización del tiempo escolar.*

Las escuelas están realizando la experiencia positiva de organización del horario, introduciendo un periodo por materia de tal manera que una disciplina pueda presentarse en un plazo mayor en el mismo horario. Con esto se evita el mero picoteo de los contenidos en clases donde las materias se suceden, sin aprovechamiento, dificultando la visión holística global de las unidades estudiadas.

Elementos innovadores en cada disciplina

A partir de la lectura de los expedientes, el equipo pedagógico de primero y segundo grados de la SEED destacó algunos puntos comunes en la mayoría de los trabajos. Observó que muchas de las actividades destacadas como relevantes se caracterizan mucho más como prácticas tradicionales de la escuela que como experimentos innovadores propiamente dichos, lo que no los invalida por no ser antagónicos. Por esto, además de este documento para orientar a las escuelas en la elaboración de su proyecto pedagógico, la Secretaría Estatal de Educación deberá de distribuir otro, que contenga, con más precisión, los *principios que orientan* la práctica del plan de estudios en la escuela.

Considerando la forma de presentación de la mayoría de los expedientes, se verificó que la propuesta pedagógica no revela mucho, hay pocas menciones explícitas sobre la perspectiva teórica en la dirección desde la cual se desarrollan las actividades pedagógicas de la escuela. Esta laguna ha sido superada por el equipo pedagógico de la Secretaría Estatal de Educación que, con base en su experiencia vivida, y considerando los expedientes como un trabajo preliminar, los interpretó e hizo sugerencias. Una visión más clara de los experimentos innovadores exitosos de las escuelas de Paraná sólo deberá surgir después de que las escuelas se manifiesten de forma sistemática sobre eso mediante el reporte de lo que se está haciendo. Sólo después de este trabajo se podrá tener el perfil de la construcción de la educación en el estado de Paraná. Éste debe ser un trabajo permanente.

Otra observación tiene que ver con la *función de lo pedagógico* en la unidad de la escuela, se refiere a que el trabajo del equipo pedagógico de las escuelas aparece de forma diluida y, cuando se destaca, se plantea como una dicotomía, caracterizando la fragmentación de este trabajo en las escuelas. Esto motivó a los equipos pedagógicos de la Secretaría Estatal de Educación para que prestaran especial atención a este punto en la discusión del presente documento y en la planeación del próximo año.

La historia de la educación brasileña muestra cómo estos especialistas fueron despojados de la totalidad de su quehacer pedagógico, toda vez que había una exacta distinción entre los que piensan y los que hacen, reduciendo al profesor a mero ejecutor de tareas. En la actualidad, éstos se encuentran en una desgastante búsqueda de identidad profesional marcada por la delimitación de funciones. En la práctica escolar, esto derivó en planeaciones burocráticas con listas de atribuciones y funciones que descendían a niveles extremos de especificación, pero que no trajeron como consecuencia la correspondiente mejora de la enseñanza. La función de los especialistas no se puede diluir, sino redefinir en función de un proyecto político-pedagógico de la escuela pública que valore a todos los profesionales que en ella actúan, sean o no docentes.

Con esta visión se pretende superar la preocupación sobre la delimitación de funciones: no se permanece en ella, sino que se supera con una propuesta que haga viable, en las escuelas, la dimensión pedagógica del acto de enseñar. El desafío es hacer efectivo ese *proyecto colectivo* donde profesores, supervisores, orientadores y directores puedan asumir de hecho su papel de dirigentes orgánicos de la nueva escuela.

En lo que se refiere a cada área del conocimiento, los siguientes son los puntos destacables presentados por los expedientes:

1] *Lengua portuguesa y alfabetización*. Existe preocupación sobre la producción de texto (incluso de alumnos), sobre el trabajo de la oralidad, sobre la argumentación y existe siempre la preocupación de dar al público los textos de los alumnos, en forma de libros y exposiciones. En cuanto a la alfabetización, hay muchas menciones acerca de que las escuelas están vinculadas desde 1988 con la propuesta pedagógica de la Secretaría Estatal de Educación, mediante grupos de estudio y con la participación en programas de capacitación de la propuesta del ciclo básico de alfabetización.

2] *Matemáticas*. Sobre los contenidos de esta disciplina, los trabajos desarrollados por los alumnos están directamente ligados a un tema más amplio y relacionado con temas discutidos por la sociedad. El enfoque que se le da a las matemáticas la correlacionan como ciencia y como instrumento para las demás ciencias, privilegiando no solamente los algoritmos, sino también su práctica en un contexto científico.

3] *Geografía*. Pocos expedientes mencionan específicamente el trabajo de geografía. Destaca un proyecto ecológico llamado *Es necesario revivir un manantial*, que enfoca la geografía como una ciencia social, sin subestimar el hecho de que el estudio del producto de las relaciones sociales exige el conocimiento del territorio donde ocurren. El análisis de los espacios degradados o preservados sugiere la relación hombre-naturaleza, lo que propicia la aprehensión de los contenidos clásicos de la geografía. Estos contenidos, cuya asimilación por el alumno se realiza de manera interesante y agradable, presuponen que si el hombre es productor de espacios debe actuar, también, como transformador.

4] *Historia*. Entre sus actividades y proyectos, diversas escuelas presentaron algunos datos respecto de la enseñanza de la historia: datos históricos de la escuela, fotografías (principalmente de edificios escolares), celebraciones de fechas conmemorativas tales como el día de las madres, el día del maestro, la independencia, bailes y dramatizaciones. Asimismo, son mencionados: concursos de redacción, semana cultural y reuniones de padres y maestros. La sugerencia del área de historia es que estas actividades mencionadas ocurran dentro de un proceso de contextualización, planeadas específicamente, por ejemplo, la preservación de la memoria de la escuela. Aquí entrarían fotos, condiciones de preservación o restauración del edificio, producción pedagógica, datos estadísticos como número de empleados

y alumnos durante toda su existencia, verificación de la participación de la comunidad en los eventos e importancia de la escuela para esta misma comunidad.

5] *Ciencias*. Algunos temas aparecen con más frecuencia en los documentos y, de cierta manera, reflejan una preocupación del cuerpo docente en relación con la educación científica. Así, la programación de las Ferias de la Ciencia fue el punto más destacado por los expedientes. En éstas, los alumnos exponen sus trabajos realizados sobre temas científicos, lo que se constituye en un buen ejercicio del método científico, pero también en un rendimiento de cuentas del trabajo desarrollado en la escuela y, por lo tanto, no sólo una práctica de producción de conocimientos sino de socialización de estos mismos. Las exposiciones incentivan la actividad científica mediante la construcción del conocimiento en la práctica.

6] *Educación física*. Las escuelas presentan siempre a sus equipos de competencias deportivas, trofeos y diplomas ganados por las escuelas. En cuanto a los contenidos de gimnasia, danza, juegos y deporte, solamente este último está presente en los expedientes. Cuando aparece la danza, ésta sólo consta en la disciplina de educación artística o como actividad extracase.

7] *Educación artística*. A pesar de las pocas clases semanales de educación artística y del número de alumnos que cada profesor termina por atender, las escuelas siempre estuvieron relacionadas con la actividad artística. En la práctica, la pintura se hace presente en la pintura de muros, paredes de salones y trabajos individuales de los alumnos. Se resaltan las presentaciones musicales, bailes, bandas, realización de instrumentos y cursos de iniciación musical. En teatro, la dramatización figura constantemente mediante presentaciones de teatro guiñol y representaciones de la realidad.

8] *Lengua extranjera moderna*. A pesar de que la mayoría de las escuelas ofrezca en sus planes de estudio una única lengua extranjera (inglés), los alumnos residentes en las ciudades sede de Núcleos Regionales de Educación pueden optar por estudiar otras lenguas como alemán, español, francés, italiano, japonés y ucraniano en los Centros de Lenguas Extranjeras Modernas, CELEM. Los profesores del CELEM no se limitan a la enseñanza de la lengua por la lengua, sino por la enseñanza como expresión natural de una cultura. Le muestran a los alumnos que, al comprender y analizar los valores de otra cultura, ellos estarán ampliando su comprensión crítica de los propios valores nacionales y su visión del mundo. Las actividades desarrolladas por el CELEM, como exposiciones (que muestran la realidad de otros países) o viajes (Paraguay y Argentina) han ayudado a las escuelas en el desarrollo de la integración curricular y han mejorado sensiblemente la calidad de la enseñanza en muchas escuelas.

9] *Educación religiosa*. Innumerables experiencias en este campo se presentan innovadoras. Trascienden la reducción a lo confesional y apuntan

hacia una dimensión en que se hace presente la apertura a los valores esenciales de la vida, la creación de un ambiente que posibilite a los educandos la búsqueda del sentido de la vida y de sus aspiraciones esenciales.

10] *Educación especial*. La educación especial en Paraná atiende a los portadores de necesidades especiales bajo un punto de vista educativo y terapéutico, esto mediante programas educativos adaptados a las circunstancias en la red oficial de enseñanza o en conjunto con escuelas especializadas particulares, con el objetivo de la habilitación o la rehabilitación, de la educación escolar, de la profesionalización y de la consecuente integración social. Se adoptan técnicas específicas para atender las diferencias individuales. La enseñanza es individualizada, respeta las características biológicas, psicológicas y sociales del educando y abarca desde la estimulación temprana hasta la profesionalización, pasando por los contenidos de primera a quinta serie del plan de estudios básico.

PERSPECTIVAS DETERMINANTES DE LAS ESCUELAS DE PARANÁ

Se pueden dar muchos ejemplos en torno a una nueva filosofía de la escuela que está naciendo en Paraná, orientada a la integración con la comunidad en un enfoque nítidamente *neohumanista* (intersubjetividad, pluralidad) que involucra muchas actividades, como deporte, bailes, exposiciones (fotografías), experiencias en laboratorios de ciencias, textos polémicos, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, integración de contenidos, preocupación alimentaria por medio de la merienda, recetas, huerta, ambiente, uniforme, etcétera.

Dentro de esta perspectiva, gracias a las fotos presentadas en los expedientes, se nota lo mucho que el elemento *alegría* (en latín la palabra *schola* significa *alegría, reposo*) está presente, manifestado no sólo en la sonrisa sino también en los gestos donde las manos representan lo más evidente. La preocupación sobre la alegría, el movimiento, la salud y lo bello demuestra un gran optimismo, una *esperanza activa* y un entusiasmo por la educación, a pesar de las enormes dificultades enfrentadas. Este entusiasmo merece ser premiado.

Por lo que valoran, las escuelas de Paraná tienen un perfil nuevo que conviene destacar y potenciar en las *direcciones complementarias*, formando un todo armónico. Entre ellas destacan:

1] Preocupadas por la publicación de su trabajo, las escuelas de Paraná han conquistado su entorno y han demostrado gran integración con la comunidad. A esto se le puede llamar tendencia para una *educación comunitaria*.

2] Al mismo tiempo que han procurado prestar servicio a la comunidad, también se ven influenciadas por ésta. De ahí se nutren los valores de la comu-

nidad. Dada la diversidad cultural de las poblaciones del estado, aquí surge una nueva tendencia educativa que se puede denominar como *educación multicultural*.

3] Por otro lado, las escuelas de Paraná están muy preocupadas por la salud, la producción y el medio ambiente. A esta tendencia se le puede llamar *educación ambiental y productiva*, esto es, preocupada por el mundo vivido y no sólo con el mundo de las ideas.

4] Finalmente, las escuelas de Paraná han demostrado conciencia de que el trabajo individual del profesor no es suficiente para enfrentar sus problemas. De ahí la necesidad de un trabajo colectivo, que se puede nombrar como *educación interdisciplinaria y transdisciplinaria*, es decir, la necesidad de construir un paradigma en que se dé la unidad del saber en el interior de cada disciplina.

Darle al público el trabajo de la escuela

A partir del análisis de los expedientes, se ha notado que una de las preocupaciones de las escuelas de Paraná es el entendimiento directo con la comunidad. Existe la intención de hacer visible el trabajo escolar no sólo en el ámbito de la escuela sino también fuera de ella.

Uno de los aspectos en los cuales se nota esta preocupación es la exposición de los trabajos de alumnos (científicos, manuales y artísticos) y también trabajos escritos como textos y poesías. Dichos textos se exponen en lugares públicos dentro de la propia escuela y fuera de ella, en los bancos, por ejemplo.

Al hacer público el producto de su trabajo, la escuela nutre nuevamente su propia forma de producción. Al contrario de la simulación y artificialidad de las tareas escolares, lo que se obtiene es una actividad dirigida a alguien, dirigida a otro para que sea vista, apreciada y leída.

Cuando se tiene un interlocutor garantizado para un trabajo escolar, éste pasa a tener una finalidad pues está dirigido concretamente a un público real y no sólo a un profesor para que lo evalúe a su manera. Con esto, se despierta el gusto por aprender sin tanta sofisticación material.

Cada escuela puede y debe autónomamente crear y elaborar actividades escolares dirigidas al público, a la comunidad. Ésta es una razón para realizar tareas escolares que sustituyan el carácter artificial, mecánico y simulado de la manera de proceder de la escuela improductiva.

Otro aspecto en el cual se nota la preocupación por la interlocución con la comunidad son las publicaciones, los periódicos locales, de actividades escolares, deportivas, culturales y artísticas. Se hace publicar el desempeño de alumnos en los exámenes únicos para el ingreso a los estudios de nivel medio superior y superior, los juegos escolares, las noches de autógrafos

con escritores y poetas e incluso la cuestión de la calidad de la enseñanza de la escuela pública. También en esta dirección se nota la preocupación por reunir en *libros* los trabajos escritos por los alumnos para que haya difusión dentro y fuera de la escuela.

¿Qué revelan estos ejemplos concretos? Según el análisis de los experimentos mostrados por las escuelas, se deja ver o se puede entender un esfuerzo por clasificar sus preocupaciones acerca de la educación de los niños y jóvenes. Ahora proponen que se vuelva a conceptualizar esta tarea y el plan de estudios que la concreta.

Gracias al autorretrato, se puede inferir que las diversas escuelas se propusieron hacerse a sí mismas, un deseo de actuar orientado a cuestionar para alcanzar la mejora de la calidad de vida de *su clientela* y, quizás, de sus profesores. Existe una nítida preocupación que se configura como posición de valores que han de ser trabajados y que son: salud, esparcimiento, alegría, convivencia fraternal, búsqueda de la identidad (autoconcepto) junto a la comunidad donde se sitúa, etc. Ésta, la escuela, quiere poder hablar de sus alumnos a los padres, a otras instituciones, a la sociedad y, al mismo tiempo, quiere que éstos le hablen.

La integración con las otras instancias de la sociedad parece ser una necesidad que la escuela intenta satisfacer. Esto significa que se está dando una *revaloración al trabajo de la escuela*, apartándose de lo *estrictamente curricular* para vincularlo concretamente con la vida humana y el mundo vivido. Las escuelas quieren hablar unas con otras.

La educación comunitaria contribuye a que los individuos construyan sus vidas y encuentren su lugar en la sociedad. Ésta tiene por objeto desarrollar en las asociaciones y movimientos (cooperativos, de mujeres, niños y adolescentes, indígenas, de negros, de comunidades eclesiósticas de base, ecológicos, de derechos humanos, etc.) la capacidad para enfrentar problemas comunes como la alimentación, vivienda, empleo, la vida familiar, salud, transporte, educación, medio ambiente, etc. La escuela pública, al ejercer una función de articulación en el medio social, puede ser un poderoso instrumento en las manos de la población para el enfrentamiento de estos problemas (Gadotti, 1992, pp. 27-28).

No se trata de responsabilizar a la escuela de todos estos problemas. Se trata de no considerarla como una *isla de la pureza* en un mar de problemas sociales, pretendida por una concepción funcionalista y de contenidos que separa a la escuela de los movimientos y organizaciones sociales.

La educación comunitaria procura hacer que las personas tomen conciencia de sus derechos y participen colectivamente en las decisiones que se deberán tomar para enfrentar sus problemas. Ésta se puede practicar mediante diversas instituciones y organizaciones, por ejemplo, en escuelas, empresas, movimientos populares y asociaciones locales. Es así como la Escuela Ciudadana contribuirá a la construcción de una sociedad ciudadana.

Respeto a la diversidad cultural

Las escuelas de Paraná, como, por cierto, muchas en otros estados, presentan elementos de una educación multicultural que conviene analizar en la medida en que puede llegar a constituirse en una experiencia de innovación muy importante para el sistema educativo brasileño.

La educación multicultural

pretende responder adecuadamente la cuestión de la diversidad cultural de los alumnos y de la sociedad. La primera regla de esta educación es el “pluralismo” y el respeto a la cultura del alumno como punto de partida. Por lo tanto, tiene como valor básico la democracia. Se propone instaurar la “equidad” y el respeto mutuo, por medio de la superación de prejuicios de raza y pobreza. Sin este principio no se puede hablar de educación para todos o de mejoría de la calidad de la enseñanza [...]. La educación multicultural pretende enfrentar el desafío de mantener el equilibrio entre “cultura local”, regional, propia de un grupo social o minoría, única, y una “cultura universal”, hoy patrimonio de la humanidad [...]. La educación multicultural pretende analizar críticamente los planes de estudio monoculturales actuales y procura formar críticamente a los profesores para que modifiquen sus actitudes frente a los alumnos más pobres, frente a minorías culturales o a culturas en desventaja social y en cambio elaboren estrategias de instrucción propias para la educación de las clases populares, y procuren, antes que nada, comprenderlas en la totalidad de su cultura y de su visión de mundo (Gadotti, 1992, pp. 20-22).

Por ejemplo, en la *educación de jóvenes y adultos trabajadores*, una estrategia de alfabetización con una concepción multicultural debería de partir del relato de la experiencia de trabajo y de vida de ellos mismos, es decir, de la biografía de los propios educandos y no de la caligrafía, que es una técnica anticientífica. Los jóvenes y adultos se sintieron más involucrados en el proceso de alfabetización en el momento en que se dieron cuenta de la importancia que el profesor le prestaba a sus vidas. Como decía uno de ellos, él tenía *vergüenza* de contar su vida porque la consideraba un *fracaso*. Se atribuía a él mismo este *fracaso* y no a una estructura social y económica injusta. Al *contar* lo que *había hecho en la vida*, podía asumirla con más confianza, comprenderla mejor, buscar las razones para una *vida mejor*. Si aprender le possibilitaba *vivir mejor*, pondría todo de su parte para continuar aprendiendo. Si la escuela era esto, era todo lo que necesitaba. Se sentía feliz por estar en la escuela, ya que en muchos lugares de trabajo siempre se había sentido *avergonzado* (ídem).

En un estado con tantos inmigrantes y sus descendientes, el estudio de las lenguas extranjeras es muy importante. En el pasado, muchos descendientes de extranjeros que no hablaban muy bien el portugués fueron reprimidos al entrar en las escuelas, en una tentativa de que *olvidaran* o *sintieran vergüenza* de sus lenguas maternas. Esta situación se ha modificado radicalmente en Paraná.

La diversidad cultural es la riqueza de la humanidad. Para cumplir con su tarea humanista, la escuela necesita mostrarle a los alumnos que existen otras culturas además de la suya. De allí que, *como punto de partida, la escuela tiene que ser local, pero tiene que ser internacional e intercultural como punto de llegada*. La apertura de la zona de libre comercio, el Mercado Común del Cono Sur (Mercosur), puede ayudar en esta tarea a las escuelas de Paraná. Autonomía de la escuela no significa aislamiento o cerrazón en una cultura particular. Escuela autónoma significa escuela curiosa, osada, que busca dialogar con todas las culturas y concepciones del mundo. Pluralismo no significa eclecticismo, un conjunto amorfo de pedazos culturales. Pluralismo significa, sobre todo, diálogo con todas las culturas a partir de una que se abra a las demás y el entendimiento de las especificidades como modos de manifestación y representación en la misma totalidad.

Pero la escuela sola no puede hacerse cargo de esta tarea. Por ello, ésta, en una perspectiva intercultural de la educación, se alía con otras instituciones culturales. De allí la necesidad de ser autónoma. Sin autonomía no puede ser multicultural. Debe posibilitar a sus alumnos el contacto con alumnos de otras escuelas, posibilitar viajes, encuentros y toda suerte de proyectos propios de cada escuela, que la constituyan en un organismo vivo y actuante en el seno de la propia sociedad.

El trabajo como principio educativo

La preocupación sobre el ambiente, la salud y el empleo también se hace presente en los expedientes analizados.

En cuanto al primer aspecto, es constante la preocupación sobre la pintura artística de las paredes y el jardín de la escuela. Es una forma de embellecimiento y educación del sentido estético. La preocupación acerca de la salud aparece en la educación por medio del trabajo como el de la huerta y el de la preservación del medio ambiente. Plantar, cosechar y preparar los alimentos son contenidos necesarios que la escuela ha venido desarrollando. Es también una manera de vincular la escuela con la vida cotidiana, con la necesidad básica del hombre de proveer el sustento, sin envenenarse con pesticidas. La preocupación ecológica ya está en el interior de la escuela, y la preservación del medio ambiente es ya una constante en casi todos los expedientes analizados.

¿Qué es educación ambiental?

En primer lugar, es necesario distinguir *educación ambientalista*, que no pasa de ser un modismo en torno a la defensa de la flora y la fauna, de la verdadera *educación ambiental* que debe tener como base el pensamiento crítico e innovador, en cualquier tiempo o lugar, de manera formal, no formal e informal, que promueve la transformación y la construcción de la so-

ciudad. Es tanto individual como colectiva. Tiene el propósito de formar ciudadanos con conciencia local y planetaria. En fin, la educación ambiental debe implicar una perspectiva holística, enfocando la relación entre el ser humano, la naturaleza y el universo de forma interdisciplinaria.

Otra tendencia importante, más bien articulada con una educación ambiental, es la concepción del trabajo como principio educativo. No se trata de un *eslogan*. Se trata de una práctica concreta. Esta tendencia vincula *aprendizaje con alternativas de producción*.

Aprender mediante la actividad productiva no significa limitar el aprendizaje de la educación a un quehacer técnico-productivo: la educación popular comunitaria debe posibilitar a los educandos el acceso a una cultura general, exigida para el ingreso a otros niveles de escolaridad y de trabajo.

Se observa la aparición de una concepción de la economía que, a falta de mejor expresión, puede ser llamada *economía popular sustentable*. Se trata, por ejemplo, de la producción cooperativa, comunitaria, alternativa y de microproyectos económicos, etc. Tiene como objetivo instituir, a largo plazo, una sociedad con un modo de vida (de producción) que se inspire en los ideales de solidaridad y no se oriente hacia la lógica del lucro y la destrucción del planeta. Por esto, tiene como elementos constitutivos esenciales: la cooperación y la comunicación, asociados a valores de solidaridad, a participación, a autogestión, autonomía e iniciativas de carácter integral como vida colectiva, cultural y educativa.

Aprendiendo a trabajar interdisciplinariamente

El ejercicio pedagógico, mediante la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, apunta a la construcción de una escuela participativa y decisiva en la formación del sujeto social. El educador, sujeto de su ejercicio pedagógico, es capaz de elaborar programas y métodos de enseñanza-aprendizaje, y es competente para insertar su escuela en una comunidad.

El objetivo fundamental de la interdisciplinariedad es experimentar la vivencia de una realidad global que se inscribe en las experiencias cotidianas del alumno, del profesor y del pueblo y que, en la escuela tradicional, se encasilla y fragmenta (Freire, 1991). Articular saber, conocimiento, vivencia, escuela, comunidad, medio ambiente, etc., es el objetivo de la interdisciplinariedad, que se traduce en la práctica en un *trabajo colectivo y solidario* en la organización del trabajo en la escuela.

No hay interdisciplinariedad sin descentralización del poder, por lo tanto, sin una efectiva autonomía de la escuela.

Las palabras interdisciplinariedad y transdisciplinariedad son usadas casi indistintamente, aunque tengan connotaciones diferentes (complementarias y no antagónicas), para designar un procedimiento escolar que tiene por

objetivo la construcción de un saber no fragmentado, un saber que posibilite al alumno la relación con el mundo y consigo mismo, una visión de conjunto en la transformación de la propia situación a la que se enfrenta en determinados momentos de la vida. La interdisciplinariedad está en el seno de cada disciplina, porque no se trata de rebanadas de conocimiento, sino de la realización de la unidad del saber en las particularidades de cada una.

EL PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE LAS ESCUELAS

El proyecto político-pedagógico de la escuela es una tarea de ésta misma, proceso nunca concluido que se construye y se orienta con una intención explícita, porque es una práctica educativa. Construirlo significa ver y asumir la educación como proceso de inserción en el mundo de la vida, de formación de convicciones, afectos, motivaciones, significaciones, valores y deseos, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje son concebidos “como procesos encadenados de adquisición de competencias lingüística, cognoscitiva y de acciones que integran” (Marques, 1990, p. 134).

La conquista de la *autonomía de la escuela* se alcanza cuando se entiende el significado de su propuesta pedagógica, porque es fruto de la acción de todos los implicados en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje, participantes en la autorreflexión del trabajo educativo, acto político-colectivo.

En última instancia, la escuela es una propuesta pedagógica. Pero, ¿de quién es la responsabilidad de esta propuesta? ¿Qué entidad es ella? ¿Es de quién para quién? Se trata, pues, de entenderla en su *qué es, cómo es, por qué es así y a quién viene*. Se trata de aprender a hacer la lectura de esta propuesta en su intención, como condición de poder participar de ella, en el sentido de su carácter provisorio, retomando siempre, de nuevo, las cuestiones sustantivas de su conducción pedagógica.

De la importancia y de la necesidad del proyecto político-pedagógico de las escuelas

Nuestro contexto posmoderno (Giroux, 1991)

crea la necesidad de una visión general y total, de un saber global respecto de la sociedad, su tela de relaciones, instituciones y sus funciones. Esto es, impone la exigencia de la superación de lo lineal, del fragmento, de lo unilateral, del punto, del mejor, del más fuerte.

En estos nuevos tiempos es necesario reconocer la necesidad de la bús-

queda de un nuevo concepto de escuela, de su función y de su quehacer específico. La construcción del nuevo concepto, en relación con el ya existente, es posible en un ambiente libre de la inhibición de situarse, de hablar en igualdad de condiciones, lo cual ocurre en un ambiente democrático, lugar de lo divergente, de la *diversidad*, donde se hace explícito el carácter interactivo de las voluntades y voces colectivas.

De la misma manera, se vuelve importante construir juntos tanto el entendimiento como lo que sea la educación que se desea, pues viene de nuestro contexto actual, la nueva exigencia del “paso del ideal epistemológico, o epistémico de la educación a un ideal hermenéutico” (Vattimo, 1992, p. 13) de la *pluralidad de posibilidades*. De ahí la necesidad y la importancia de la construcción de la propuesta pedagógica de la escuela por parte de los educadores que se desempeñan en ella. Esto significa rescatar la escuela en tanto que espacio público, por medio del proceso de la discusión abierta y seria que recupera la capacidad de reflexión por parte de los profesores, alumnos y padres en el interior de los colectivos pluralmente organizados y con identidad propia.

Queda claro que el espacio público se constituye en el lugar del embate de las ideas, posturas y entendimientos en vías del esclarecimiento necesario. El espacio se hace público cuando está *habitado* por hombres que tienen una visión clara, lo que resulta de un largo proceso de interlocución en reciprocidad de condiciones y del consenso de opiniones públicamente confrontadas, es decir, de la publicidad crítica y reflexiva.

Así definida, la escuela instituye el principio y la práctica de que todos los integrantes del proceso educativo tienen la capacidad de oír y ser oídos con la disposición de participar en la libre discusión en la búsqueda de la elaboración de las propuestas. Lo anterior, mediante la manifestación explícita conjunta de todas las explicaciones y concepciones.

El proyecto político-pedagógico, siempre en construcción, crea las posibilidades de definición de metas colectivas que puedan conducir a la búsqueda de la elaboración de un “patrimonio ideal común” y no exclusivamente basado en la participación común en los procesos técnicos, burocráticos o instituidos (Vattimo, 1992, p. 11).

Lo que es un proyecto político-pedagógico

Conviene tener claro que ya no se trata de entender el proyecto pedagógico de la escuela como hasta hace poco tiempo se entendía, que era un conjunto de objetivos, metas, procedimientos, programas y actividades *a priori* determinados, explícitamente pensados y propuestos, técnicamente bien organizados, explícitamente bien fundamentados en una *teoría elegida* como la más adecuada para la práctica de la educación deseada y puesta como la ideal a todas las escuelas.

Con esta postura (racionalidad), la organización y la planeación son instrumentos de jerarquización y ritualización, que tiene como resultado la fragmentación de los tiempos y espacios escolares, la dispersión de energías y esfuerzos y la falta de continuidad de los procesos educativos. Las actividades dejan de ser creativas para seguir orientaciones externas y exteriores a la escuela.

Desde hace varios decenios, ésta es una práctica que ocupa el escenario de la educación. Sin embargo, no se trata pura y simplemente de negarla. Se trata, sí, de entenderla en su historicidad y resolver sus insuficiencias, en la organicidad de su modelo para las nuevas *exigencias de la ciudadanía*, cuyas características extrapolan las posibilidades de la educación científica de los modelos preparados. Es a partir de la consideración y de la hermenéutica de estas prácticas como el proyecto pedagógico, fundado en la reflexión colectiva, será construido en el interior de la *singularidad de cada escuela* y no más como algo que ahí está, sino como algo que siempre se está haciendo nuevamente.

Luego entonces, es necesario entender el proyecto político-pedagógico de la escuela como un situarse en un horizonte de posibilidades en el camino, en la vida cotidiana, imprimiendo una dirección que se deriva de respuestas a un conjunto de indagaciones tales como: ¿qué educación se quiere y qué tipo de ciudadano se desea y para qué proyecto de sociedad? La dirección se tomará al entender y proponer una organización que se funda en el entendimiento compartido de los profesores, de los alumnos y demás interesados en educación.

Es el proyecto pedagógico un permanente proceso de discusión de las prácticas, de las preocupaciones (individuales y colectivas) de los obstáculos a los propósitos de la escuela y de la educación y de sus supuestos de actuación.

Es la *marca de la escuela*, es su vida concretada en la dinámica curricular, que instituye en el ámbito de lo instituido, dilatándolo en espacios de posibilidades, motivaciones y acciones concretas, optimizando sus tiempos, sus recursos, medios y procedimientos.

Es el proyecto pedagógico la expresión operativa de la intencionalidad de la educación deseada por los sujetos de la acción, que establecen sus planes y sus compromisos en un proceso en que están autoimplicados en los propósitos que definen y proyectan.

En suma, “en su proyecto pedagógico, se unifica la escuela en su especificidad del conjunto de las condiciones para la organización del colectivo de los educadores y de los educandos, en una relación de reciprocidad y como conducción de acciones sistemáticas de continua reflexión sobre procesos de la educación y revisión permanente de los objetivos pretendidos, de las prácticas en desarrollo y de la apreciación y evaluación del proceso del aprendizaje colectivo e individual” (Marques, 1990, p. 137).

El proyecto político-pedagógico es la osadía de la escuela en asumir su *autogestión*.

Cómo se construye el proyecto político-pedagógico

La educación es un proceso a largo plazo, por esto, el proyecto pedagógico de las escuelas está siempre en construcción. Esto requiere un nuevo modo de ver y de hacer la escuela. Propone que el educador vuelva a definir su actuación en el entendimiento de la misma, como acción integrada con sus iguales y en una perspectiva interdisciplinaria.

Significa volver a pensar y abrirse a nuevas formas de organización para las prácticas pedagógicas. Una organización para la práctica e integración. Cumple, también, la delimitación de la dirección que se ha de dar al proceso educativo.

La dirección es la sustancia de la construcción del proyecto pedagógico.

¿Y cómo llevar a la operación, en las escuelas, esas dimensiones del entendimiento, de la organización y de la dirección?

No hay un esquema o un modelo cerrado, “abotonado” o instituido que se encargue de esto. Pero hay algunas directrices y algunos supuestos que, si se comprenden y se hacen suyos por parte de los educadores, pueden representar una propuesta posible para caminos alternativos.

Explicando estas *directrices y supuestos*, se vuelven indispensables algunas referencias:

1] La escuela, en tanto que *espacio educativo*, esencialmente es lugar social de la comunicación humana, reciprocidad y reversibilidad. La construcción del proyecto pedagógico se hace, entonces, viviendo esto, mediante el diálogo, el hablar de las aspiraciones y prácticas relativas a la enseñanza-aprendizaje y al ejercicio pedagógico global.

2] La *discusión* es la estrategia básica para la publicación de aquello que los profesores y alumnos hacen en la escuela, de lo que piensan, saben y experimentan, de sus valores de vida y convivencia.

3] Por sí sola, la teoría no es la solución para las nuevas prácticas. Por lo tanto, no es suficiente y no se puede cambiar una por otra. La teoría está en el seno de cualquier práctica. Las teorías deben iluminar y conducir las prácticas y, en ellas, deben encontrar explicaciones y fundamento. De ahí la necesidad de la actitud de constante reflexión y teorización de las prácticas escolares por parte de sus actores.

4] Lo importante no es llegar a un plan acabado, sino planear la organización y la articulación de los profesores y alumnos para las actividades de enseñanza-aprendizaje: es un instrumento estratégico básico, una condición intrínseca al proyecto pedagógico. Es necesario prestar mucha atención a la manera de conducirlo. El procedimiento esencial es la participación de todos los implicados en y con el trabajo escolar, en igualdad, en la condición de compañeros que interactúan desde la decisión, pasando por la operación hasta la evaluación de lo que se propone, realiza y aprende.

5] Las pedagogías presentes en las salones de clase necesitan ser conoci-

das y articuladas. Tomadas así, definen los ejes básicos de la pedagogía de la escuela –su proyecto pedagógico.

6] Para entender lo que es educación, el papel de la escuela y su proyecto, se debe cuestionar de manera cooperativa sobre lo que se entiende por conocimiento, sociedad, ciencia, aprendizaje, plan de estudios, calidad de la enseñanza y competencia, por lo menos.

7] Redimensionar los espacios de la escuela (series, horas de enseñanza, año lectivo, disposición de los horarios y de las disciplinas en todo el plan de estudios) debe ocupar la discusión permanente y recurrente de los educadores para que los procesos de organización y operación escolares sean democratizados, abiertos y creativos. Es necesario desconfiar de que el modelo de escuela que se tiene puede no ser suficiente para la tarea educativa que se necesita realizar. Pensar la función e identidad de cada serie o grupo de éstas, darle importancia al plan de estudios de primero y segundo grados son tareas de construcción del proyecto pedagógico.

¿Cómo se organizan los profesores en la dimensión curricular de la escolaridad que la institución educativa pone a disposición de los alumnos que acuden a ella? ¿Cuáles son las posibilidades efectivas que los alumnos tienen de entender la propuesta global de la escuela, porque de ella participan, de manera que se sitúan en cada etapa de su aprendizaje, visualizándola en continuidad? Y los padres, como interlocutores, ¿qué posibilidades les son dadas para el entendimiento y seguimiento participativo del y en el quehacer escolar que orienta y conduce la educación de sus hijos?

En fin, los supuestos e instrumentos teóricos y metodológicos de cómo construir el proyecto político-pedagógico de la escuela se generan en el colectivo escolar, mediante el proceso de discusión que cada escuela sea capaz de implementar, según su propio ritmo y tiempo y la dimensión de las voluntades de los colectivos en ella actuantes. Construir el proyecto pedagógico de una escuela es mantenerla en constante estado de reflexión y elaboración, con una inteligente recurrencia a las cuestiones relevantes de interés común e históricamente requeridas.

En la construcción de un proyecto político pedagógico de la escuela no existe un punto óptimo (final), sino puntos de partida siempre renovados, ritualizados y ampliados en sintonía con el mundo vivido en una incesante búsqueda de significados nuevos para vivir (Barcelos, 1992).

CONCLUSIONES

Como se ha sustentado, lo esencial para la escuela es la realización de su proyecto, lo que se concreta en el plan de estudios, en un sentido amplio. La educación formal lidia esencialmente con el conocimiento. Cuando ésta sale

del salón de clase, en las denominadas actividades extraclase, es para cumplir esta tarea y no para huir de su función específica. Las actividades extraclase son complementarias, como sustentaron los directores de las escuelas que enviaron los expedientes. Su preocupación es fortalecer lo pedagógico y el trabajo del profesor en la transmisión/asimilación del conocimiento científico. En este sentido, es muy promisorio el hecho de que los alumnos actualmente estén exigiendo más de los profesores.

Las tendencias señaladas por los experimentos innovadores de las escuelas de Paraná se constituyen en ejes básicos, profundamente ligados entre sí y que fundamentan el proyecto pedagógico que las escuelas están construyendo.

Con base en el análisis de los expedientes de las escuelas, llegamos a las siguientes conclusiones:

1] De cierta forma, es necesario redefinir el papel histórico de la Secretaría Estatal de Educación como único agente de promoción de la educación. Su papel burocrático fue puesto en entredicho, aunque su papel político y de coordinación pedagógica haya sido destacado. Al mismo tiempo, se trata de evitar el paternalismo, el corporativismo, el democratismo y el espontaneísmo.

2] Es necesario usar la escuela todo el año. Lo que significa que el año lectivo puede iniciar en épocas diferentes en cada escuela, y cada escuela puede ofrecer diferentes proyectos de enseñanza-aprendizaje. Debe haber cierta flexibilidad, permitiendo mayor autonomía. Con medidas como ésta, se trata de impulsar a la escuela en el desarrollo de la ciudadanía.

3] Existe un enorme cansancio de las teorías “salvacionistas” o que desprecien la puesta en marcha de las operaciones. De ahí que ese nuevo documento de la Secretaría Estatal de Educación no proponga una teoría contra otra teoría. Propone un conjunto de prácticas basado en la experiencia concreta de las escuelas que desea desarrollar y no sustituir. La teoría está en el seno de cualquier práctica. Debe iluminar y conducir las prácticas, y las prácticas en ella deben encontrar explicaciones y fundamentos.

4] La educación es un proceso a largo plazo, por esto, el proyecto pedagógico de las escuelas debe estar siempre en construcción.

Por *plan de estudios* se entiende, en un sentido amplio, proyecto pedagógico. No se puede confundir plan de estudios con lista de materias o con un índice de temas de libros de texto. Es el instrumento básico de la organización del trabajo en la escuela. En este sentido, debe integrar lo formal y lo no formal por medio de la vinculación de lo escolar con lo no escolar. Los contenidos no deben ser transmitidos de forma desvinculada de lo cotidiano.

Pero no es fácil alcanzar lo *cotidiano*, que se esconde bajo la *cotidianidad*. Es necesario conocerlo por medio de una investigación participativa y constante de la realidad local.

Lo cotidiano de la escuela involucra a todas las áreas necesarias para su funcionamiento: económica, social, pedagógica y administrativa. Para conocer lo cotidiano es importante conocer la realidad del momento histórico que se vive. Por esto, es preciso distinguir lo cotidiano de la cotidianidad y de la rutina. La cotidianidad y la rutina son la cristalización de lo cotidiano. En la cotidianidad y en la rutina, lo cotidiano deja de ser un espacio vivo y abierto a la libertad, a las iniciativas individuales, a la creación. La organización y la planeación se vuelven instrumentos de jerarquización y ritualización, lo que resulta en la fragmentación del tiempo y del espacio y en la falta de continuidad de los procesos educativos. Las actividades dejan de ser creativas para seguir orientaciones externas y exteriores a la escuela. La Secretaría Estatal de Educación pretende iniciar, mediante la convocatoria al debate de este documento, basado en el análisis de los expedientes enviados por las propias escuelas, un gran esfuerzo, *con apoyo financiero a los experimentos innovadores de las escuelas*, como estrategia para la construcción de su proyecto pedagógico.

Con el cumplimiento de una de las líneas de actuación que está en el Plan Sectorial de la Educación, que es el *apoyo a la creación pedagógica* de las escuelas, la Secretaría Estatal de Educación está proponiendo que todas continúen elaborando y profundizando sus proyectos pedagógicos. El proyecto pedagógico de las escuelas es el proyecto de la Secretaría Estatal de Educación. De manera general, las secretarías no conocen el mundo de las escuelas, por eso no son compañeras de las escuelas. Para que la Secretaría Estatal de Educación lo sea, es necesario que ésta se prepare para conocer más de cerca a las escuelas y poder ayudarlas mejor, y así, cumplir mejor su papel.

El papel de la Secretaría Estatal de Educación no es el de uniformizar a las escuelas ni aniquilar su creatividad. Es el de orientar y establecer las pautas necesarias para unificar las acciones básicas de todas las escuelas con miras al cumplimiento de sus funciones. Es esto lo que la secretaría pretende al ofrecer el presente documento a la discusión de todos los profesores en el plan de 1993 y para la elaboración del proyecto pedagógico de las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- Barcelos, Eronita Silva, "A escola também é conteúdo", *Contexto e Educação*, Ijuí, Universidad de Ijuí, núm. 18, julio-septiembre de 1992, pp. 37-42.
- Costa, Messias, *O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*, São Paulo, Loyola, 1990.
- Freire, Paulo, *A educação no cidade*, São Paulo, Cortez, 1991 [*La educación en la ciudad*, México, Siglo XXI, 1997].

- Gadotti, Moacir, *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*, São Paulo, Cortez, 1992a.
- _____, *Escola vivida, escola projetada*, Campinas, Papirus, 1992b.
- _____, *Diversidade cultural e educação para todos*, Río de Janeiro, Graal, 1992c.
- Giroux, Henry A. y Stanley Aronowitz, *Postmodern education: politics, culture and social criticism*, Oxford, Minn., University of Minnesota Press, 1991.
- Marques, Mário Osório, *A formação do profissional da educação*, Ijuí, Universidad de Ijuí, 1992 (Col. Educação, 13).
- _____, *Pedagogia: a ciência do educador*, Universidad de Ijuí, 1990 (Col. Educação, 10).
- Vattimo, Gianni, "A educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica", *Tempo Brasileiro*, Río de Janeiro, núm. 108, enero-marzo de 1992, pp. 9-18.

CIUDADANÍA PLANETARIA: PUNTOS PARA LA REFLEXIÓN*

Extranjero no voy a ser.
Ciudadano del mundo soy.

MILTON NASCIMENTO

Si los niños de nuestras escuelas entendieran a profundidad el significado de las palabras de Milton Nascimento, estarían realizando una verdadera revolución pedagógica y curricular. ¿Cómo puedo sentirme extranjero en cualquier territorio si pertenezco a un único territorio, la Tierra? No hay lugar extranjero para terrícolas en la Tierra. Si soy ciudadano del mundo, no pueden existir para mí fronteras. Las diferencias culturales, geográficas, raciales y otras se debilitan frente a mi sentimiento de pertenencia a la Humanidad.

¿Pero será que somos realmente ciudadanos/ciudadanas del mundo?
¿Qué es ser ciudadano? ¿Qué es ciudadanía?

AMBIGÜEDAD DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA

Ciudadanía es esencialmente conciencia/vivencia de derechos y obligaciones. No hay ciudadanía sin democracia, aunque pueda haber ejercicio no

* Texto presentado en la Conferencia Continental de las Américas para la Carta de la Tierra (Cuiabá, Mato Grosso, del 30 de noviembre al 3 de diciembre de 1998). Mi interés por el tema surgió en 1992 cuando representé al International Community Education Association (ICEA) en Río 92 (Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo), conocida como Cumbre de la Tierra. En esta cumbre se elaboró y aprobó la Agenda 21. En el Foro Global 92, en la misma época, fui uno de los coordinadores de la Jornada Internacional de Educación Ambiental, en donde se elaboró el Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global. Pero fue en la Conferencia de Cuiabá, bajo la coordinación de Carlos Alberto Maldonado, del Instituto Creatio, y de Miriam Vilela, del Consejo de la Tierra y con el apoyo del Instituto Paulo Freire, cuando tuve la oportunidad de evaluar, con más exactitud, la importancia estratégica que tiene la cuestión ambiental para la educación brasileña. En esta conferencia participó también activamente Leonardo Boff. En ella se aprobó la Carta de la Tierra para América Latina y el Caribe, un documento de trabajo que sirvió para fortalecer el proceso educativo de elaboración de la Carta de la Tierra, que será proclamada por las Naciones Unidas en el 2002. Actualmente el Instituto Paulo Freire promueve una consulta mundial con el fin de ordenar las contribuciones para la redacción de la Carta de la Tierra bajo la perspectiva de la educación.

democrático de la ciudadanía. La democracia se fundamenta en tres derechos: *derechos civiles*, como seguridad y libre tránsito; *derechos sociales*, como trabajo, salario justo, seguridad social, educación, vivienda, etc.; *derechos políticos*, como libertad de expresión, de voto, de participación en derechos políticos y sindicatos, etcétera.

Sin embargo, el concepto de ciudadanía es ambiguo. En 1789, la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* establecía las primeras normas para asegurar la libertad individual y la propiedad. Es una concepción restringida de ciudadanía. Así, pueden existir diversas concepciones de ciudadanía: la liberal, la neoliberal, la socialdemócrata (el socialismo autoritario y burocrático no admite la democracia como valor universal y ha despreciado a la ciudadanía en tanto que valor). Actualmente existe una *concepción consumista* de ciudadanía sustentada en la competitividad capitalista. Se restringe al derecho del ciudadano de exigir la calidad anunciada de los productos que compra. Sería una ciudadanía de mercado. En oposición a esta concepción restringida, existe una *concepción plena* de ciudadanía. Ésta no se limita a los derechos individuales; se manifiesta en la movilización de la sociedad para la conquista/construcción de los derechos arriba mencionados, que deben ser garantizados por el Estado. Asimismo, es una ciudadanía que tiene como objetivo la conquista y construcción de nuevos derechos. El ciudadano que cumple las leyes, paga impuestos y elige a sus representantes políticos está ejerciendo la ciudadanía. Pero la ciudadanía plena es más exigente: crea derechos y nuevos espacios de ejercicio de la ciudadanía.

Las concepciones liberal y neoliberal de ciudadanía entienden que ciudadanía es únicamente un producto de la solidaridad individual de la gente de bien entre las personas, y no una conquista y construcción en el interior del propio Estado. La ciudadanía implica instituciones y reglas justas. En una visión democrática y solidaria, el Estado necesita ejercer una serie de acciones –para evitar, por ejemplo, los abusos económicos de los oligopolios– que hagan valer las reglas definidas socialmente. No es suficiente con conquistar el poder del Estado; es necesario ocuparlo para que esté mejor calificado para el ejercicio de sus funciones, para tornarlo más competente en la atención al ciudadano.

Aunque exista un consenso en torno al valor de la ciudadanía, ésta es comprendida de formas muy diferentes e incluso antagónicas. Como afirma Adela Cortina (*op. cit.*), existen dimensiones complementarias de la ciudadanía:

- 1] *Ciudadanía política*: participación en una comunidad política.
- 2] *Ciudadanía social*: justicia como exigencia ética (de la sociedad de bienestar a la sociedad justa).
- 3] *Ciudadanía económica*: la empresa ciudadana, ética y la transformación de la economía: los trabajadores del saber, el tercer sector (privado, pero público).

4] *Ciudadanía civil*: la sociedad civil y la civilidad, civilización. Valores cívicos: libertad, igualdad, respeto activo, solidaridad, diálogo.

5] *Ciudadanía intercultural*: multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad, la interculturalidad como proyecto ético y político (miseria del etnocentrismo), la cuestión de la identidad.

La noción de ciudadanía planetaria (mundial) se sustenta en la visión unificadora del planeta y de una sociedad mundial. Se manifiesta por medio de diferentes expresiones: nuestra humanidad común, unidad en la diversidad, nuestro futuro común, nuestra patria común.

Ciudadanía planetaria es una expresión adoptada para expresar un conjunto de principios, valores, actitudes y comportamientos que demuestra una nueva percepción de la Tierra como una única comunidad (Boff, 1995). Frecuentemente asociada al desarrollo sustentable, es mucho más amplia que esta relación con la economía. Se trata de un punto de referencia ético indisociable de la civilización planetaria y de la ecología. La Tierra es “Alegré” (Lovelock, 1987), un superorganismo vivo y en evolución, lo que se le haga repercutirá en todos sus hijos.

PROCESOS Y MODELOS DE GLOBALIZACIÓN

Existen varios procesos de globalización. Destacan por lo menos dos de ellos:

1] El proceso de globalización que extendió un *modelo de dominación económica*, política y cultural totalitaria y excluyente: es la globalización del modo de producción capitalista. Se distinguen en éste países globalizadores y países globalizados. Aquí, la globalización es esencialmente excluyente y ha creado las condiciones para un retroceso brutal desde el punto de vista de los derechos de la mayoría de los ciudadanos de todo el mundo. En este proceso, la economía de mercado ha favorecido las disputas regionales por medio de bloques: el europeo, el asiático, el norteamericano y el latinoamericano, que retarda –en lugar de promover– una globalización real. Desde el punto de vista económico, el mundo continúa dividido: ahora dividido en bloques, en grandes intereses regionales.

2] El proceso de globalización propiciado por los avances tecnológicos que crean las condiciones materiales (no éticas ni políticas) de la ciudadanía global, la *globalización de la sociedad civil*. Ésta posibilita nuevos movimientos sociales, políticos y culturales con lo que se intensifica el intercambio de experiencias de sus particulares maneras de ser, hecho que cuestiona las desigualdades de los estados-nación. La cuestión fundamental que se plantea por estos movimientos es la de la *reterritorialidad*: una ciudadanía planetaria que supere las nacionalidades (sobre todo los nacionalismos), pero que al mismo tiempo reconozca expectativas éticas, ecológi-

cas, de género, etc., como constitutivas de un derecho a la institucionalidad como nuevos *estados-nación* (por eso se habla, por ejemplo, de *Nación negra*, *Nación indígena*, etc.). Son nuevas territorialidades que combinan los determinantes económicos con los étnicos, de género, etc. La ciudadanía nacional pierde su territorio de origen y aparece una ciudadanía pluriterritorial. Éste es el espacio (¿ciberespacio?) de las ONG y de las estructuras intergubernamentales que toman porciones de poder cada vez mayor del estado-nación. El *desafío* que se plantea a estas nuevas territorialidades es el del *fortalecimiento de la perspectiva democrática* en el seno de la propia sociedad civil.

Muchos movimientos encuentran formas de legitimación de sus actos en el plano internacional. Véase, por ejemplo, el poderoso movimiento ecológico Greenpeace. Éste organiza campañas de preservación de la naturaleza en casi todo el mundo. El Fondo Mundial para la Naturaleza (World Wild Life, WWL), es otro ejemplo importante. Ésta es una de las mayores organizaciones en defensa de la ecología, con 4.7 millones de miembros, así como actividades en más de cien países. Es mayor que algunas naciones. Por citar otro ejemplo, investigaciones científicas sobre el ámbito de la salud, arqueología o sociología son patrocinadas por Earthwatch en más de cien países.

En la visión del primer proceso, centrado en el modelo económico político neoliberal, la ciudadanía global ya se habría alcanzado. Es lo que sustentan sus partidarios. En la visión del segundo proceso, la ciudadanía global es considerada como un proceso de lenta construcción, inconcluso en la medida en que existen todavía muchos excluidos de la globalización. Frente al fenómeno de la globalización, no podemos comportarnos ni como los *apocalípticos*, que ven en la globalización la fuente de todos los males actuales, ni tampoco como los *integrados*, que ven en ésta la salvación o la condición final de la realización plena del ser humano.

Se escucha con frecuencia que uno de los objetivos de los proyectos de informática en las escuelas de los gobiernos es *educar para una ciudadanía global*, en una sociedad tecnológicamente desarrollada y que los nuevos Parámetros Curriculares Nacionales buscan adecuar el plan de estudios a la globalización, etc. ¿Pero a qué tipo de globalización se refieren? No lo mencionan y suponen que la globalización económica es la única forma posible de ésta. Según la visión más común, no hay duda de que el término *global* está mucho más ligado al proceso de globalización económica que al proceso de globalización (solidaridad) de la sociedad civil.

La *sociedad civil mundial* o global todavía está en formación y “abarca una gran variedad de sociedades contemporáneas, al Este y al Oeste, pobres y ricas, centrales y periféricas, desarrolladas y subdesarrolladas, dependientes y asociadas, el concepto que se quiera usar. A pesar de las diferencias existentes entre estas sociedades en cuanto a sus niveles sociales, económicos, políticos, tecnológicos, culturales, es posible distinguir en ellas estruc-

turas, relaciones y procesos semejantes” (Maria Lúcia Azevedo Leonardi, en Cavalcanti, 1998, p. 195). Entre los rasgos característicos de las sociedades contemporáneas, la autora citada (*ibid.*, p. 196-207) destaca: el desarrollo tecnológico, la occidentalización de la cultura, la desterritorialización y el declive de las metrópolis, la debilitación de los estados-nación, “eslabones de la sociedad global”, según Octavio Ianni (1992, p. 96).

Frente a la ambigüedad del término *global*, se prefiere hablar de *ciudadanía planetaria* y no de *ciudadanía global*. Además de esto, se desea destacar la pertenencia al planeta y no al proceso de globalización. El concepto de *ciudadanía global* estaría mucho más ligado al reciente proceso de globalización provocado por los avances tecnológicos; en cuanto a la *planetariedad*, continúa siendo un deseo, un sueño que viene de mucho más lejos. La diferencia es que hoy “dadas las amenazas que pesan sobre todos nosotros, la Tierra ha ganado una nueva centralidad” (Boff, 1995, p. 10).

La planetariedad está en la raíz de muchas filosofías, religiones, movimientos sociales, políticos, incluso lingüísticos:

1] La *helenización* y la *romanización* se constituyeron, a su modo, en un proceso de globalización: todos los hombres, en todos los lugares, tenían que ser griegos o romanos. Aquí no se citará el milenarismo nazi-fascista para no generar tanta polémica en torno al término. El sueño autoritario siempre ha buscado volver hegemónica una cierta visión del mundo, aunque ésta sea completamente inviable. Por ejemplo, extender el modo de vida estadounidense a los chinos, intentando hacer que cada uno de ellos posea un auto, sería un desastre: los chinos agotarían rápidamente las reservas de combustibles del planeta. Y todavía más: ¿no saldrían del lugar!

2] En el campo de las religiones, la ciudadanía planetaria siempre ha constituido una hipótesis importante del *movimiento evangélico* que, según la tesis, debería reunir a todos para la defensa de la vida, independientemente de las fronteras geográficas y sociales.

3] La *Ilustración* también hablaba de la mundialización como utopía, como reconciliación universal de todos y de la creación de un Estado mundial.

4] La *literatura mundial* está llena de ejemplos. Victor Hugo, el autor de *Los miserables* escribió: “El futuro es un edificio misterioso que levantamos en la Tierra con nuestras propias manos y que más tarde deberá servirnos a todos de hogar.”

5] La ciudadanía planetaria es un antiguo *sueño socialista* (utópico). Frente a la globalización capitalista excluyente, todavía hoy hay mucho de utopía en el pensamiento socialista. En la visión/realización socialista-autoritaria (fue esa faz del socialismo la que felizmente fracasó, pero no el sueño socialista), predominó la imposición para todos de una visión del mundo, y se restringió el respeto a las singularidades.

6] El movimiento mundial del *esperanto*, por sus características, se constituye en la manifestación de ese impulso de relacionarse más allá de las

fronteras. El esperanto ha buscado esta aproximación planetaria mediante la tentativa de superar la barrera lingüística. Pretende ser la lengua de la ciudadanía planetaria, pero las nuevas tecnologías, que han posibilitado la globalización, han impuesto otra lengua: el inglés. Esta lengua y la computadora se volvieron los instrumentos de la nueva ciudadanía global.

Los franceses prefieren hablar de *mundialización* en lugar de globalización. De hecho, la agilización de los sistemas de comunicación que la informática y las telecomunicaciones posibilitaron, fue realmente una *mundialización*, lo que inauguró una nueva era, la de la información (todavía no la del conocimiento). Esto porque volvieron accesible a las empresas, instituciones e individuos, un enorme volumen de datos, imágenes, sonidos (multimedia), etc., lo que posibilita la comunicación en tiempo real, independientemente de las distancias.

La globalización está mucho más ligada al fenómeno de la mundialización del mercado, que es un tipo de mundialización. Incluso ésta, fundada en el mercado, puede ser vista como una *globalización cooperativa* o como una *globalización competitiva* sin solidaridad. Entre el estatismo absolutista y la mano invisible del mercado, puede existir (y existe) una nueva economía de mercado donde predomina la cooperación y la solidaridad, y no la competitividad salvaje, una “economía solidaria” (Singer, 1996), la verdadera “economía de la sustentabilidad” (Cavalcanti, 1998).

La globalización en sí no es problemática, pues representa un proceso de avance sin precedentes en la historia de la humanidad. Lo que es problemático es la globalización competitiva donde los intereses del mercado se superponen a los intereses humanos, donde los intereses de los pueblos se subordinan a los intereses corporativos de las grandes empresas transnacionales.

Así, se puede distinguir una globalización competitiva de una posible globalización cooperativa y solidaria. La primera está subordinada apenas a las leyes del mercado, y la segunda se subordina a los valores éticos y a la espiritualidad humanos. El movimiento ético por la *Carta de la Tierra* se ha distinguido por la búsqueda de una globalización/planetarización solidaria.

La ciudadanía planetaria supone el reconocimiento y la práctica de la *planetariedad*, esto es, tratar al planeta como un ser vivo e inteligente. “La planetariedad debe llevarnos a sentir y a vivir nuestra vida cotidiana en relación armónica con los otros seres del planeta Tierra” (Gutiérrez, 1997, p. 13).

¿CIUDADANÍA PLANETARIA O GLOBAL?

¿Cómo se sitúa el *movimiento ecológico* frente a este tema? Es importante notar, como lo hace Alicia Bárcena, que “la formación de una ciudadanía ambiental es un componente estratégico del proceso de construcción de la

democracia". Para ésta, la ciudadanía ambiental es verdaderamente planetaria, pues en el movimiento ecológico lo local y lo global se interrelacionan. La tala de la selva amazónica no es sólo un hecho local: es un atentado contra la ciudadanía planetaria.

El ecologismo tiene muchos y reconocidos méritos en el planteamiento del tema de la planetariedad. Fue pionero en la extensión del concepto de ciudadanía en el contexto de la globalización y también en la práctica de una ciudadanía global, de tal modo que hoy ciudadanía global y ecologismo forman parte del mismo campo de acción social, del mismo campo de aspiraciones y sensibilidades. No obstante, la ciudadanía planetaria no puede ser sólo ambiental, ya que existen agencias de carácter global con políticas ambientales que sustentan la globalización capitalista.

La ciudadanía planetaria deberá tener como punto de convergencia la superación de la desigualdad, la eliminación de las cruentas *diferencias económicas*, la integración de la *diversidad cultural* de la humanidad y la eliminación de las diferencias económicas.

No se puede hablar de ciudadanía planetaria o global sin una efectiva ciudadanía en la esfera local y nacional. Una ciudadanía planetaria es, en esencia, una *ciudadanía integral*, por lo tanto, una ciudadanía activa y plena no sólo en los derechos sociales, políticos, culturales e institucionales, sino también en los económicos y financieros.

Asimismo, la ciudadanía planetaria implica la existencia de una democracia planetaria. Por lo tanto, al contrario de lo que sostienen los neoliberales, está muy lejos una ciudadanía planetaria efectiva. Ésta aún permanece como proyecto humano, inalcanzable si sólo se limita al desarrollo tecnológico. Necesita formar parte del propio proyecto de la humanidad como un todo. No será una mera consecuencia o un subproducto de la tecnología o de la globalización económica.

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA PLANETARIA

Antes que nada, sería necesario definir lo que significa educar. Para nosotros, *educar es impregnar de sentido* las prácticas, los actos cotidianos. Por lo tanto, la competencia del educador tiene una dimensión ética, por la propia naturaleza de su quehacer. La *ética* ya no es una cosa, un contenido, una disciplina, un conocimiento que se debe añadir al quehacer educativo: es su propia esencia. "Mi nuevo paradigma es la Tierra vista por los astronautas. Los hombres vistos en una única comunidad", afirmó Leonardo Boff. Le preguntaron si, al asumir este nuevo paradigma, no estaría abandonando la causa de los pobres –la teología de la liberación. En el libro *Ecología: grito da Terra, grito dos pobres*, él responde a esta pregunta y afirma que la causa

de fondo de la ecología y de la teología de la liberación es la misma: la lógica que explota a las clases sociales –que crea pobres y oprimidos– es la misma que explota la naturaleza y agota sus recursos. La opción por los pobres es la opción por la Tierra, que es el gran pobre.

Educación para la ciudadanía planetaria supone el reconocimiento de una comunidad global, de una sociedad civil planetaria. Las exigencias de la sociedad planetaria deben ser trabajadas pedagógicamente a partir de la *vida cotidiana*, a partir de las necesidades e intereses de las personas. Para Francisco Gutiérrez, educar para la ciudadanía planetaria supone el desarrollo de *nuevas capacidades*, tales como:

- 1] “sentir, intuir, vibrar emocionalmente (emocionarse);
- 2] imaginar, inventar, crear y recrear;
- 3] relacionarse e interconectarse, autoorganizarse;
- 4] informarse, comunicarse, expresarse;
- 5] localizar, procesar y utilizar la inmensa información de la ‘aldea global’;
- 6] buscar causas y prever consecuencias;
- 7] criticar, evaluar, sistematizar y tomar decisiones;
- 8] pensar en totalidad (holísticamente)” (Gutiérrez, 1997, p. 41).

Una educación para la ciudadanía planetaria debería llevarnos a la construcción de una *cultura de la sustentabilidad*, esto es, una biocultura, una cultura de la vida, de la convivencia armónica entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza (equilibrio dinámico). Paulo Freire nos hablaba de una “racionalidad empapada de emoción”. Morin nos habla de una “lógica de lo viviente” contra la “racionalidad instrumental” evidenciada por Habermas.

La cultura de la sustentabilidad nos debe llevar a saber seleccionar lo que es realmente sustentable en nuestras vidas, en contacto con la vida de los demás. Sólo así seremos cómplices en los procesos de promoción de la vida. Por lo tanto, crear vida es crear la cultura de la sustentabilidad (Gutiérrez, 1997, p. 76).

LA ECOPELAGOGÍA

Es en este contexto donde se habla de “ecopedagogía” (Francisco Gutiérrez) y “ecoformación” (Gaston Pineau).

El desarrollo sustentable tiene un *componente educativo* formidable; la preservación del medio ambiente depende de una conciencia ecológica, y la formación de la conciencia depende de la educación. En este contexto, la *ecopedagogía* puede ser vista como

- 1] *movimiento pedagógico* (como la ecología), tanto como
- 2] *abordaje curricular* (reorientación de los planes de estudios, PCN, sistemas de enseñanza, *escuela ciudadana*, *pedagogía de la praxis*) y como

3] *teoría y práctica educativas*. Sin una acción pedagógica efectiva de nada servirán los grandes proyectos de reducción o prevención de la contaminación del medio ambiente.

La ecopedagogía no es una *pedagogía escolar*. La escuela puede contribuir mucho, pero la ecopedagogía pretende ir más allá de la escuela: pretende impregnar a toda la sociedad (educación formal y no formal), tanto en el *ambiente de trabajo* como en el *ámbito doméstico*. La ecopedagogía y la cultura de la sustentabilidad deberán volverse temas de debate muy importantes en los próximos decenios.

La ecopedagogía es una pedagogía para la *promoción del aprendizaje del sentido de las cosas a partir de la vida cotidiana*. Se encuentra el sentido al caminar, viviendo el proceso de abrir nuevas sendas y no sólo observando el camino. Por esto, es una pedagogía democrática y solidaria.

¿Qué significa promover? Como también apunta Francisco Gutiérrez, quien acuñó la palabra “ecopedagogía” a inicios de los años noventa, promover es “facilitar, acompañar, posibilitar, recuperar, dar lugar, compartir, inquietar, plantear problemas, relacionar, reconocer, vincular, comunicar, expresar, comprometer, entusiasmar, enamorar, amar” (Gutiérrez, 1997, p. 36).

¿Qué significa caminar con sentido? En la “educación bancaria” (Paulo Freire) no se discute el sentido del aprendizaje, pues para esta educación aprender es un fin en sí mismo. La ecopedagogía tuvo su origen en la “educación problematizadora” (Paulo Freire), que se pregunta sobre el sentido del propio aprendizaje. Para Francisco Gutiérrez (1997, p. 39),

caminar con sentido significa, antes que nada, darle sentido a lo que hacemos, compartir sentidos, impregnar de sentido las prácticas de la vida cotidiana y comprender el sin sentido de muchas otras prácticas que abierta o solapadamente tratan de imponerse.

LA ECOFORMACIÓN

Fue explorando la práctica de la autoformación como Gaston Pineau creó el neologismo “ecoformación” en los años ochenta y lo relacionó con las historias de vida de las personas. Experiencias cotidianas aparentemente insignificantes –como una corriente de aire, un soplo de respiración, el agua de la mañana en la cara– fundamentan las relaciones consigo mismo y con el mundo. La toma de conciencia de esta realidad es profundamente formadora. El medio ambiente forma tanto como es formado o deformado.

Nacida en la investigación en educación permanente, la ecoformación se alimenta del paradigma ecológico, interrogándose sobre las relaciones entre el ser humano y el mundo. Dependemos de los elementos naturales –el aire,

el agua, la tierra y el fuego (Gaston Bachelard)– más de lo que éstos dependen de nosotros, afirma Pineau. Y añade: sin embargo, por nuestro deseo de dominarlos, desaparecieron de nuestro campo de conciencia. La relación que nos liga a ellos es una relación de uso.

La ecoformación pretende establecer un equilibrio armónico entre hombre/mujer y el medio ambiente. Se inscribe en el concepto más amplio de formación tripolar ya anunciada por Rousseau (Pineau, 1992, pp. 246-247): los demás, las cosas y nuestra naturaleza personal. Son tres modelos formativos que participan de nuestro desarrollo a lo largo de toda la vida (nuestros maestros según Rousseau): la heteroformación (ampliamente dominante), la autoformación (en vías de desarrollo) y la ecoformación (apenas despuntando).

DESAFÍOS DE LA CIUDADANÍA PLANETARIA

De cualquier forma, frente a este escenario incierto, se puede apostar que la mundialización es más probable que la fragmentación, pues se configura como la tendencia más fuerte, más continua, al ser la misma apuesta de muchos del pasado. La diferencia es que ahora la tecnología la hace más viable, aunque sólo accesible a muy pocos. “La historia es posibilidad y no fatalidad”, nos solía decir Paulo Freire.

A primera vista, parece que hoy la ciudadanía, la tecnología y la globalización caminan juntas. Sin embargo, es necesario distinguir, mediante el análisis de límites y posibilidades. De ahí la preocupación pedagógica en plantear aquí algunas *cuestiones finales para la reflexión*.

1] ¿Cómo construir una ciudadanía planetaria en un país globalizado donde ni siquiera se ha construido la *ciudadanía nacional*? Ésta no es sólo una pregunta que debe ser dirigida a los educadores, sino también a los políticos, a los comunicadores, etc. ¿Qué garantías tenemos de que la Carta de la Tierra será cumplida si todavía no se ha cumplido la Carta de los Derechos Humanos?

2] ¿Cómo queda la identidad frente a la *occidentalización de la cultura* promovida por los medios de comunicación y el dominio de la lengua inglesa en internet (65% de inglés frente al 0.5% de portugués)? La riqueza humana es principalmente su diversidad. Si se entendiera por humanidad la diversidad, ¿no se estaría caminando hacia la muerte intelectual de la propia humanidad, provocada por la unificación de la cultura y por el mestizaje?

3] ¿Se estará gestando una *cultura global* que abata a todas las culturas *particulares y locales*? ¿Cuáles serían las consecuencias de este proceso de *unificación* de las culturas? ¿No es el mismo proceso de mundialización de una cultura particular/local? ¿Esta gestación no estaría, por su parte, posi-

bilitando el crecimiento del fundamentalismo (religioso o laico), estimulando las resistencias comunitarias a los valores culturales universalizantes? Ciertas culturas locales están reforzando sus rasgos llevándonos a creer que el mundo continúa fragmentado y no globalizado. ¿Qué es lo que se está universalizando? ¿Patrones de consumo y de producción?

4] Como recuerda la Carta de la Tierra, de Cuba, aprobada en septiembre de 1998, el capitalismo promueve el consumismo y en su esencia es contrario a la protección del medio ambiente. El neoliberalismo intenta destruir la comunidad para construir al individuo. La ciudadanía planetaria se funda en valores universales consensuales, en un mundo justo, productivo y en un ambiente saludable. ¿Qué *consensos* se pueden construir bajo la hegemonía capitalista? Al mismo tiempo en que se escriben los consensos, se necesita inscribirlos, ética y socialmente, en la convivencia social, como los consensos de las naciones indígenas, inscritos en su cultura, sin ser vistos.

5] ¿Se debe criticar el *desarrollo sustentable* porque es una contradicción en sí? ¿Las nociones de desarrollo y de sustentabilidad son antagónicas? ¿El desarrollo sustentable es una “coartada del ecocapitalismo”?, pregunta Leonardo Boff. ¿Se debe criticar toda forma de desarrollo o sólo la forma capitalista del mismo? Francisco Gutiérrez plantea las siguientes condiciones para el desarrollo sostenible: ser *económicamente factible*, ser *ecológicamente apropiado*, ser *socialmente justo* y ser *culturalmente equitativo, respetuoso y sin discriminación de género*.

6] ¿Cómo sería una “civilización de la simplicidad” (Gorostiaga), de la calidad de vida, de la sustentabilidad de la igualdad y de la alegría compartida?

Es importante que la discusión continúe en todos los espacios posibles para que los derechos de la ciudadanía planetaria sean conquistados y mantenidos. El Instituto Paulo Freire ha venido llevando a cabo esta discusión mediante encuentros y seminarios, y está organizando una conferencia mundial sobre la *Carta de la Tierra en la perspectiva de la educación*, con el objeto de promover las contribuciones para la redacción de la Carta de la Tierra de los educadores en todo el mundo y estimular la creación de una red mundial de educadores por la Carta de la Tierra, con espacios de registros y divulgación de procesos consolidados y de experiencias. Ésta es una iniciativa entre muchas, que busca garantizar lo que se sustentó en la Cumbre de Río 92: *La Tierra es una sola nación y los seres humanos son sus ciudadanos*.

Un día la vida surgió en la Tierra.

La Tierra tenía con la vida un cordón umbilical.

La vida y la Tierra.

La Tierra era grande y la vida pequeña. Inicial.

La vida fue creciendo y la Tierra se fue quedando menor,
no pequeña.

Cercada, la Tierra se volvió propiedad de alguien,
no de todos, no común.

Se volvió suerte de algunos y desgracia de muchos.

Se volvió suerte de algunos y desgracia de muchos.
En la historia fue tema de revueltas, revoluciones,
transformaciones.

La Tierra y la cerca. La Tierra y el gran propietario.

La Tierra y el sin-tierra.

Y la muerte.

(Herbert de Souza)

BIBLIOGRAFÍA

- Boff, Leonardo, *Ecologia: grito da terra, grito dos pobres*, São Paulo, Ática, 1996.
- Brundtland, Gro Harlem (org.), *Nosso futuro comum*. Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, Río de Janeiro, FGV, 1998.
- Cavalcanti, Clóvis (org.), *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*, São Paulo, Cortez, 1998.
- Consejo de la Tierra, *La carta de la Tierra: valores y principios para un futuro sostenible*, San José, Costa Rica, 1998.
- Cortina, Adela, *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza, 1997.
- Dimenstein, Gilberto, *O cidadão de papel*, São Paulo, Perspectiva, 1994.
- Foro Global 92, Tratados de las ONG, aprobados en el Foro Internacional de las Organizaciones no Gubernamentales y Movimientos Sociales en el ámbito del Foro Global ECO 92, Río de Janeiro, Fórum das ONG, 1992.
- Gadotti, Moacir, *Ecopedagogia: pedagogia para o desenvolvimento sustentável in Anais do I Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina*, Secretaría de Educación, Santa Catarina, 1998, pp. 29-59.
- Gutiérrez, Francisco y Cruz Prado Rojas, *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, Heredia, Costa Rica, Editorialpec, 1997.
- Ianni, Octavio, *A sociedade global*, Río de Janeiro, Civilização Brasileira, 1992 [*La sociedad global*, México, Siglo XXI, 1998]
- Lovelock, James, *Gaia: um novo olhar sobre a vida na terra*, Lisboa, Edições 70, 1987.
- Meadows, D. et al., *Os limites do crescimento*, São Paulo, Perspectiva, 1972.
- Minc, Carlos, *Ecologia e cidadania*, São Paulo, Moderna, 1998.
- Mische, Gerald y Patricia, *Toward a human world order: beyond the national security straitjacket*, Nueva York, Paulist Press, 1977.
- Morin, Edgar y Anne Brigitte Kers, *Terre-patrie*, París, Seuil, 1993.
- Petrella, Ricardo (org.), *I limiti della competitività*, Roma, Transizioni, 1995.
- Pineau, Gaston (org.), *De l'air: essai sur l'écoformation*, París, Paidéia, 1992.
- Rockefeller, Steven C., *Principles of environmental conservation and sustainable development: summary and survey*, Vermont, Earth Charter Project, The Earth Council, 1996.
- Singer, Paul, "Economía solidária contra o desemprego", *Folha de São Paulo*, 11 julio de 1996, p. 3.

En la historia fue tema de revueltas, revoluciones,
transformaciones.
La Tierra y la cerca. La Tierra y el gran propietario.
La Tierra y el sin-tierra.
Y la muerte.
(Herbert de Souza)

BIBLIOGRAFÍA

- Boff, Leonardo, *Ecologia: grito da terra, grito dos pobres*, São Paulo, Ática, 1996.
- Brundtland, Gro Harlem (org.), *Nosso futuro comum*. Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, Río de Janeiro, FGV, 1998.
- Cavalcanti, Clóvis (org.), *Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável*, São Paulo, Cortez, 1998.
- Consejo de la Tierra, *La carta de la Tierra: valores y principios para un futuro sostenible*, San José, Costa Rica, 1998.
- Cortina, Adela, *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza, 1997.
- Dimenstein, Gilberto, *O cidadão de papel*, São Paulo, Perspectiva, 1994.
- Foro Global 92, Tratados de las ONG, aprobados en el Foro Internacional de las Organizaciones no Gubernamentales y Movimientos Sociales en el ámbito del Foro Global ECO 92, Río de Janeiro, Fórum das ONG, 1992.
- Gadotti, Moacir, *Ecopedagogia: pedagogia para o desenvolvimento sustentável in Anais do I Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina*, Secretaría de Educación, Santa Catarina, 1998, pp. 29-59.
- Gutiérrez, Francisco y Cruz Prado Rojas, *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, Heredia, Costa Rica, Editorialpec, 1997.
- Ianni, Octavio, *A sociedade global*, Río de Janeiro, Civilização Brasileira, 1992 [*La sociedad global*, México, Siglo XXI, 1998]
- Lovelock, James, *Gaia: um novo olhar sobre a vida na terra*, Lisboa, Edições 70, 1987.
- Meadows, D. et al., *Os limites do crescimento*, São Paulo, Perspectiva, 1972.
- Minc, Carlos, *Ecologia e cidadania*, São Paulo, Moderna, 1998.
- Mische, Gerald y Patricia, *Toward a human world order: beyond the national security straitjacket*, Nueva York, Paulist Press, 1977.
- Morin, Edgar y Anne Brigitte Kers, *Terre-patrie*, París, Seuil, 1993.
- Petrella, Ricardo (org.), *I limiti della competitività*, Roma, Transizioni, 1995.
- Pineau, Gaston (org.), *De l'air: essai sur l'écoformation*, París, Païdéia, 1992.
- Rockefeller, Steven C., *Principles of environmental conservation and sustentainable development: summary and survey*, Vermont, Earth Charter Project, The Earth Council, 1996.
- Singer, Paul, "Economia solidária contra o desemprego", *Folha de São Paulo*, 11 julio de 1996, p. 3.

SEGUNDA PARTE

DESAFÍOS DEL EDUCADOR

Esta página dejada en blanco al propósito.

LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR Y LA NUEVA LDB*

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley núm. 9 394/96), también llamada *Ley Darcy Ribeiro*, abarca todos los niveles de enseñanza, desde educación infantil hasta el posgrado, desde la enseñanza pública y privada hasta la educación especial y de los grupos étnicos y culturales minoritarios. Por eso se le llama *Constitución de la Educación*.

El proceso de discusión de la nueva LDB tuvo su inicio todavía durante la elaboración del capítulo de la educación en la Constituyente (1986-1988). Con la promulgación de la Constitución en 1988, los debates en torno a la nueva LDB se intensificaron. Fueron tres años de trabajos y negociaciones que vincularon a partidos, foros de entidades científicas, sindicatos, centrales sindicales, entidades profesionales y numerosos educadores. También en 1988, el diputado Octávio Elísio, presentó el primer proyecto de la ley de la LDB, tomando por base las discusiones llevadas a cabo por la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación, ANPED. Siguieron once proyectos de varios diputados. Al mismo tiempo, la Comisión de Educación, Cultura, Deporte y Turismo de la Cámara de Diputados inició un exhaustivo proceso de consulta. Varias entidades aportaron nuevas propuestas completas de la LDB.

En agosto de 1989, estaba lista la Primera Enmienda de la LDB presentada por el relator de la Comisión de Educación, el diputado Jorge Hage. Aquí se incorporaban bastantes ideas de los proyectos anteriormente presentados. Entonces, comenzó una larga tramitación en el Congreso. En 1991, recibió nada menos que 1 200 enmiendas que las varias comisiones técnicas del Congreso conciliaron en un texto de consenso, aprobado por la Cámara en 1993 y encaminado al examen en el Senado. Éste aprobó un nuevo texto de autoría del senador Darcy Ribeiro, que, al contrario del texto de la Cámara de Diputados, no fue discutido con la sociedad a pesar de las protestas de eminentes educadores y ex constituyentes que participaron en la

* Este texto es una guía (de allí su carácter esquemático) utilizada para una teleconferencia sobre la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, LDB, durante la Semana de Estudios Pedagógicos, organizada por la Secretaría Municipal de Educación de Curitiba del 27 al 31 de julio de 1998. En ésta participaron también Íria Brzezinski de la Universidad de Brasilia y Lilian Anna Wachowicz de la Pontificia Universidad Católica, PUC, de Paraná. Para profundizar en el tema se recomienda el libro de Íria Brzezinski (coord.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam* (São Paulo, Cortez, 1997) y el de Pedro Demo, *A nova LDB: ranços e avanços* (Campinas, Papirus, 1997). Pedro Demo fue uno de los consultores cercanos de Darcy Ribeiro y colaboró en la creación del proyecto de ley de la nueva LDB.

elaboración de la LDB, como el sociólogo Florestan Fernandes, fallecido en agosto de 1995.

No es posible, en este pequeño contexto, plantear toda la riqueza del debate que hubo antes y después de su promulgación. Los comentarios se van a limitar al texto final, ratificado por el presidente de la república. El texto se atenderá a señalar *algunos aspectos* positivos y negativos de la LDB que pueden servir como base para una reflexión crítica que se pretende desarrollar en la exposición y en los debates.

En primer lugar, existe una *cuestión de fondo* de esta LDB que necesita profundizarse: ésta propone cambios y avances efectivos, pero no deja en claro ni la metodología ni las condiciones necesarias y las obligaciones tanto del Estado como de la sociedad para poner en marcha estos cambios. Lo anterior significa que existe una especie de falta de compromiso de la ley con su propia aplicación. La profesora y diputada federal Esther Grossi se refiere a tres puntos centrales de la nueva LDB:

a] Clara retractación del Estado de sus responsabilidades de garantizar escolaridad para todos.

b] Aniquilamiento de la participación democrática de la sociedad en la conducción de los destinos de la educación en el país.

c] Finalmente, bases teóricas retrasadas en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje frente a las modernas teorías de la construcción del conocimiento.

EN CUANTO A LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR

En cuanto a la formación del educador, hay avances y retrocesos. Es notable verificar que el principio de la *valoración del magisterio* es citado directa o indirectamente en 43 artículos. El inciso II del Art. 67 crea algunas líneas promisorias, volcadas tanto para la mejoría de la formación como para el “perfeccionamiento profesional continuo”, incluyéndose la “licencia periódica con goce de sueldo”, consagrando la idea esencial de que la optimización profesional forma parte de la profesión. El inciso V del mismo artículo establece “periodo reservado a los estudios, planeación y evaluación, incluido en la carga de trabajo. El profesor que no estudia siempre no es un profesional serio de la educación. Educación continua en servicio (no *entrenamiento*). Estudio dirigido mediante las nuevas tecnologías (a distancia, internet), más allá de la obsoleta relación enseñanza-aprendizaje, como sostienen Maturana, Varela, Gardner, Vigotsky, Wallon, Piaget, Freire y otros. La formación continua del profesor debe ser parte integral de los sistemas de enseñanza. No pueden reducirse a *cursillos* periódicos de *reciclaje* o participación en *eventos* promovidos por las secretarías.

1] La nueva ley posibilita a cualquier bachiller –mediante un curso de corta duración– el acceso a la *habilitación para la docencia*, y crea condiciones para la desactivación de los cursos de pedagogía. Para algunos, esto no es un aspecto negativo pues estos cursos realmente necesitan cambiar. Pero la ley crea los Institutos Superiores de Educación que mantendrán “cursos normales superiores” (Art. 63, I), sin diferenciar las atribuciones de estos institutos en relación con los cursos de pedagogía, cuya continuidad, a mediano plazo, está amenazada. La introducción de la exigencia de 300 horas de *práctica de enseñanza* puede aumentar las dificultades y no mejorar la formación docente. Las actuales 180 se realizan ya con numerosos problemas y, muchas veces, de manera burocrático-formal. No tiene caso aumentar el número de horas sin repensar la forma como se hace el servicio social.

2] Un aspecto positivo que ha de ser mencionado es la exigencia de *formación superior* para el profesor de enseñanza básica (Art. 62), defendida desde hace muchos años por las propias entidades del magisterio. Sin embargo, tomando en cuenta las diferencias regionales, este artículo acaba posibilitando la admisión de profesores sin curso superior en el caso de las primeras cuatro series de enseñanza básica, para las cuales es suficiente el curso normal de nivel medio. Esto puede abrir espacio para el incumplimiento de este principio. Además de lo anterior, no establece plazos para que estados y municipios se comprometan a crear las condiciones para hacer efectiva la elevación del nivel de formación. En principio, las autoridades gubernamentales no necesitan tanto decir qué hacer, sino mucho más: ofrecer las condiciones para que se pueda realizar lo que juntos han decidido. Los profesionales de la educación necesitan ser escuchados.

3] También en referencia a la formación del educador, deben apuntarse *tres buenas novedades*:

a] La formación de profesionales de la educación para la *planeación e inspección* (Art. 64), tanto en el nivel de licenciatura como en el de posgrado, una práctica olvidada debido a la lucha contra el tecnicismo y que creó una cierta aversión por la planeación.

b] Reconocimiento de la *importancia de la práctica* para la formación, lo que puede facilitar que surjan nuevas propuestas de formación de profesores asociando “teorías y prácticas, incluso mediante la capacitación en servicio” (Art. 61, I).

c] Finalmente, la valoración de la *formación continua*, “licencia periódica con goce de sueldo” de los profesores (Art. 67, inciso II). La importancia de la práctica en la formación del profesor fue muy enfatizada por Paulo Freire, quien en la *Pedagogía de la autonomía* afirmó que “el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica”.

4] Otro aspecto positivo de la ley es su *flexibilidad*, señalada por algunos como su mayor virtud. Pero no es precisamente así. La flexibilidad se puede

transformar en vaguedad. La flexibilidad de la ley puede generar confusiones. Por ejemplo, ésta prevé la posibilidad de formación de profesores “por entrenamiento en servicio” (Art. 87, §4º), pero no deja claro lo que entiende por esta modalidad de formación. Otro ejemplo: ésta prevé la creación de los Institutos Superiores de Educación, pero de nada servirá crear una nueva institución con *viejas prácticas*, como los planes de estudios fragmentados y desvinculados de la realidad de las escuelas, ausencia de la relación entre teoría y práctica, formación de meros contenidos y concepción iluminista del conocimiento. Como recuerda Esther Grossi, la base teórica de la ley está atrasada en relación con las nuevas tendencias de la sociología del plan de estudios.

5] La ley determina que los estatutos y los *Planes de Carrera* del magisterio público aseguren a los profesionales de la educación:

a] Base salarial profesional.

b] Progresión funcional basada en la titulación o habilitación y en la evaluación del desempeño.

c] Periodo reservado a los estudios, la planeación y evaluación, incluido en la carga de horas de trabajo (Art. 67, incisos III, IV y V).

La exigencia de la docencia como prerrequisito para la ocupación de cualquier cargo *técnico-administrativo* como: dirección, supervisión, orientación educativa, asistencia técnica y pedagógica y coordinación de área curricular puede ser considerada como un avance en la medida en que contribuye para impedir el tan conocido distanciamiento entre los especialistas y la realidad de las escuelas.

6] En fin, para entender mejor la cuestión de la formación de profesores en la nueva LDB, es necesario entender mejor la filosofía de su base y, sobre todo, no esperar que ésta venga a provocar profundos cambios. No habrá cambios sustanciales en la educación sin una clara voluntad política de la sociedad y del Estado en favor de la valoración de la educación. Despertar en la sociedad la pasión por aprender y valorar el estudio y la formación para la ciudadanía, parece exigencia básica para el educador de hoy. Esto no está en la ley. No importa. Lo más importante no está en la ley. Como dice Drummond de Andrade: “Las leyes no bastan. Los lirios no nacen de las leyes.”

ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS

Pasando a otro tema, se apuntarán ahora algunos aspectos positivos y otros negativos que pueden servir de puntos para el debate que se ha de seguir. La inspiración para estos comentarios vino, sobre todo, del libro de Pedro Demo: *A nova LDB: ranços e avanços*, publicado por Editora Papirus (1997).

Los siguientes son aspectos positivos que se podrían señalar.

1] *Dispositivos innovadores*. La nueva LDB no es propiamente innovadora, pues no presenta una superación del paradigma educativo vigente. Sin embargo, contiene dispositivos innovadores y flexibilizadores:

a] *Reclasificación y revisión de las series de estudio*. Ejemplo: la educación básica puede ser ofrecida mediante el sistema de créditos (módulos), como en la universidad, o “por disciplinas”, como en el actual “sistema de enseñanza abierta” (Art. 23).

b] Como se ha visto, el artículo 62 establece la formación superior para los profesores de educación básica, la creación de los Institutos Superiores de Educación y del Curso Normal Superior.

c] El Art. 4° abre la posibilidad de crear “formas *alternativas de acceso* a los diferentes niveles de la enseñanza, independientemente de la escolarización anterior” [las cursivas son nuestras]; lo cierto sería que cualquier persona pudiera retomar sus estudios en cualquier momento, en cualquier serie o etapa de la escuela, independientemente del calendario escolar.

d] El Art. 34 establece la “jornada escolar de por lo menos cuatro horas diarias” de trabajo efectivo en el salón de clase.

2] *Régimen de colaboración*. El artículo 8° establece el “régimen de colaboración” entre la Unión, los estados y los municipios en la organización de los respectivos sistemas de enseñanza. El segundo párrafo de este artículo sugiere que, respetada la ley, los estados y los municipios organicen sus sistemas de enseñanza. A la Unión le compete solamente (Art. 9°) la “coordinación de la política nacional de educación”. La Unión es responsable de la elaboración del Plan Nacional de Educación (PNE), en colaboración con los estados, el Distrito Federal y los municipios. Al Ministerio de Educación y Cultura (MEC), que articula los diferentes niveles de enseñanza, le cabe un papel normativo, redistributivo y complementario.

3] *Evaluación*. Una de las innovaciones positivas de la LDB es la importancia que se le da a la evaluación. El artículo 9° (inciso VI) asegura el proceso nacional de *evaluación del rendimiento* escolar en la enseñanza básica, media y superior, en colaboración con los sistemas de enseñanza, lo que pretende la definición de prioridades y la mejoría de la calidad de la enseñanza. El inciso V del mismo artículo le confiere a la Unión la responsabilidad de “recabar, analizar y difundir información sobre educación”, admitiendo la necesidad de la calidad técnica de los datos disponibles. Como observa Pedro Demo (*op. cit.*, p. 37), es tradicional la precariedad de los datos y muchas veces su falta. El autor señala “el carácter primario tradicional de administrar sin conocimiento de causa”. Este artículo introduce una novedad importante en cuanto al papel de la evaluación y de la información (incisos V, VI y VIII). No vale sólo la autoevaluación ni tampoco solamente la evaluación externa. Como también dice Pedro Demo (*ibid.*), “un proceso de evaluación dotado de calidad formal y política se alimenta de todas las

oportunidades posibles, también para cultivar todas las transparencias posibles, como la evaluación de dentro y de fuera, hecha por los alumnos y por la comunidad, vista de arriba y abajo, entre y fuera de los compañeros, y así sucesivamente”. Con el fin de vencer la resistencia a la evaluación y ofrecer metodologías renovadas y emancipadoras para evaluar, el Instituto Paulo Freire ofrece un curso sobre la evaluación del desempeño escolar en el régimen didáctico de progresión continua. Asimismo, en 1998 publicó el libro *Avaliação dialógica*, de José Eustáquio Romão.

4] *Gestión democrática*. El artículo 14 establece que “los sistemas de enseñanza definirán las normas de gestión democrática de la enseñanza pública en la educación básica, de acuerdo con sus peculiaridades”, consagrando, al mismo tiempo, dos principios educativos cruciales: la gestión democrática y el espacio propio de cada sistema conforme a sus peculiaridades. Los profesionales de la educación deberán participar en la elaboración del “proyecto pedagógico de la escuela” (inciso I); “las comunidades escolar y local deberán participar en los Consejos Escolares o equivalentes” (inciso II). En lo que concierne a la gestión democrática, no se puede decir que la LDB haya avanzado mucho. En la práctica, la nueva LDB no tomó en cuenta la rica experiencia que se ha venido construyendo en estos dos últimos decenios en Brasil. Podría avanzar mucho más, sobre todo en la cuestión de la elección de los dirigentes escolares. La gestión democrática es una tendencia mundial actualmente. Se está superando la *visión jerárquica* en aras de una *visión de red* y la democracia representativa en aras de una democracia participativa.

5] *Autonomía de la escuela*. El artículo 15 establece “progresivos grados de autonomía pedagógica y administrativa y de gestión financiera, observadas las normas de derecho financiero público” a las unidades escolares públicas. Es un asunto complicado. Véase la experiencia de Minas Gerais con la elección de los dirigentes escolares. Hasta hoy, el Ejecutivo y el Judicial no se han entendido. Asimismo, sobre este mismo tema, el Instituto Paulo Freire viene trabajando con el principio de la *autonomía de la escuela*, traducéndolo, sobre todo, en estrategias, propuestas y prácticas concretas. El artículo 75, § 3º, posibilita a los estados y municipios la transferencia de nómina directamente para las escuelas, reforzando la idea de una autonomía financiera de la escuela.

6] La incorporación de la *educación infantil* al sistema de enseñanza. Hasta ahora las llamadas *escuelitas* de educación infantil no tenían ningún control. Ahora tendrán que alcanzar ciertas normas o serán consideradas *depósitos de niños*. Las escuelas privadas de educación infantil pertenecen al sistema municipal; pero, en lo referente a la educación infantil, existe una grave contradicción entre la LDB y el Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Elemental y de Valoración del Magisterio, FUNDEF: mientras la LDB estructura mejor la educación infantil (sobre todo la particular), el FUNDEF

estrangula la educación infantil pública, pues no contabiliza, para efectos de transferencia de fondos, las matrículas de los municipios en este nivel de enseñanza.

7] Nuevas garantías de *financiamiento*. Han sido generosos en la legislación en cuanto a la *proclamación* de cosas cuya realización no prevé recursos. La nueva LDB prevé lo que es y lo que no es *gasto* en la enseñanza y facilita la fiscalización. Con el artículo 72, se toma la providencia de imprimir cierta transparencia al proceso de financiamiento: “las rentas y gastos de mantenimiento y desarrollo de la enseñanza serán investigados y publicados en los balances del Poder Público”, así como en otros informes constitucionales.

8] La creación de los *sistemas municipales* de educación. En el nivel de la norma, la educación se ha municipalizado. Define lo que es educación municipal. Antes, el municipio, para construir su sistema, debía solicitar delegación de competencias al Consejo Estatal de Educación. Ahora, el municipio que no se constituya en sistema, deberá pedir vinculación al sistema estatal. El ejercicio se volvió regla. El municipio se volvió unidad de la Federación desde el punto de vista de la educación.

Los *realces negativos* de la nueva LDB ya vienen siendo discutidos por varios educadores. Claro, éstos dependen mucho del punto de vista del analista: lo que para unos es negativo, puede ser positivo para otros. Por ejemplo, para muchos educadores la creación de los sistemas municipales de educación, señalada arriba como un punto positivo, representa un retroceso.

1] Una visión *relativamente obsoleta de la educación*. La visión de educación de la nueva LDB no rebasa la de la mera enseñanza, como regla, observa Pedro Demo (*op. cit.*). En la LDB, educación es igual a enseñanza. La educación también es vista como mercancía (éxito/fracaso). Hay una parte retrógrada en el texto que es el uso del concepto de “enseñanza”, principalmente ligado al de “calidad” (Art. 9º, inciso VI). Por detrás de la ley, se tiene el esquema de “enseñanza-aprendizaje” que separa a aquel que enseña de aquel que aprende. Todos los niveles educativos son tomados como enseñanza, incluso el superior (Arts. 4º, 5º, 6º, 8º y 9º e incisos).

2] La concepción de *conocimiento*. La ley (Art. 32, §2º) ve al *conocimiento como algo* que ha de ser “adquirido”, no construido o “reconstruido”, como defiende el profesor Pedro Demo. Éste es un “punto neurálgico” de la nueva LDB, como sustenta Esther Grossi. Las tesis del constructivismo en la educación son por demás conocidas para ser retomadas aquí. Según Jean Piaget, “aprender no es saber repetir o conservar verdades acabadas. Es presentar por sí mismo la conquista de lo verdadero”. Recuérdese tan sólo que la nueva sociología del conocimiento insiste en la necesidad de la creación de ambientes interactivos para la construcción/reconstrucción del conocimiento y reserva al profesor un papel de animador, de promotor de las capacidades de aprendizaje. Como sostiene Ladislau Dowbor en su libro *A repro-*

dução social (Vozes, 1998), la escuela está dejando de ser aleccionadora para ser gestora del conocimiento. Asimismo, la escuela debe trabajar con la construcción del gusto (y no de hábitos) por el conocimiento, por lo tanto, debe trabajar con valores, habilidades y nuevas competencias, para el ejercicio de la inteligencia y de la sensibilidad. Según Albert Einstein, “existe una pasión por el conocimiento, tal como existe una pasión por la música. Esta pasión es común en los niños, pero en la mayoría de las personas se pierde posteriormente. Sin ella no habría matemáticas ni ciencias naturales.

3] *Informática*. Frente a la importancia que hoy tiene la informática en la educación, la nueva LDB no hace referencia a ésta, sino sólo a la educación a distancia (Art. 80). No muestra su importancia para la formación inicial y continua. Fue una laguna imperdonable. Las nuevas tecnologías penetran el conocimiento de forma práctica, posibilitan la investigación rápida, transmiten de forma flexible y amigable la información. Como profesionales del conocimiento, los nuevos profesionales de la educación no pueden ignorar estas poderosas herramientas. No necesitan aprender informática para enseñar informática, pero sí para usarla en el proceso permanente de aprendizaje de ellos y de sus alumnos.

4] En relación con la *educación de jóvenes y adultos*. El tema del analfabetismo adulto, uno de los más graves de la educación en el país, fue tratado como un tema menor. Con la retractación creciente del Estado en esta cuestión, la sociedad civil que debería ser sólo compañera del Estado, acaba asumiendo la mayor parte de la responsabilidad frente al analfabetismo. Se insistió en que la disminución del analfabetismo se dé mediante la expansión de oportunidades de acceso a la enseñanza básica. La LDB traduce el pensamiento actual del MEC frente a este tema.

Darcy Ribeiro insistió hasta su muerte, en 1997, que su enmienda presentada en el Senado era “simple, libertaria y renovadora”, y que el texto de la Cámara era “corporativo y sectario”. El resultado es que se tiene un texto de la LDB que es *híbrido* –como el anterior, de 1962– ya que, al final, fueron incorporadas muchas tesis del texto de la Cámara. Los educadores, en sus prácticas, y la sociedad, mediante su vinculación con los problemas educativos, sabrán distinguir lo que es posible hacer con ella. Se tiene la certeza de que también el Estado estará atento y aprenderá con este proceso permanente de enfrentamiento de los desafíos educativos brasileños.

JANUSZ KORCZAK: PRECURSOR DE LOS DERECHOS DEL NIÑO*

La ley cruel más franca de la Grecia y la Roma antiguas autorizó matar a un niño. En la Edad Media, los pescadores encontraban en sus redes cadáveres de bebés ahogados en los ríos. En el París del siglo xvii se vendían niñas pequeñas a mendigos y en el atrio de Notre Dame se libraban de los pequeños por nada. Esto no hace tanto tiempo. Todavía hoy son abandonados cuando son demasiados. El número de niños ilegítimos, abandonados, desatendidos, explotados, corrompidos, maltratados, aumenta día con día. Ciertamente están protegidos por la ley, ¿pero de manera suficiente? (KORCZAK, 1984, p. 46).

Mi primer encuentro con la obra de Korczak (1878-1942), seudónimo de Henryk Goldshmid, pediatra y educador polaco, se dio a principios de los años ochenta, motivado por la crítica que algunos pedagogos hacían al carácter amoroso en la educación. Irónicamente decían que “quien sabe, enseña, y quien no sabe, ama”. Defendiendo una posición contraria a este desvío tecnocrático fui a buscar argumentos en la historia de la educación, cuando hubo un contacto más de cerca con la obra de Korczak, que valoraba el papel de la afectividad en la educación y en la construcción del conocimiento.

Ya había leído el libro *Como amar una criança* [*Cómo amar a un niño*] (Paz e Terra, 1983) cuando escribí un testimonio sobre el amor entre padres

* Texto presentado en la Conferencia Internacional Janusz Korczak, promovida por la Asociación Janusz Korczak de Israel –del 15 al 17 de diciembre de 1998– en el Kibbutz Lohamei Haghetaot, noroeste de Galilea. Los libros de historia de la educación no hacen justicia a la importancia de este autor para la pedagogía mundial. En mi libro *Historia de las ideas pedagógicas* (México, Siglo XXI, 1998) le dediqué un capítulo en el interior del pensamiento pedagógico fenomenológico-existencialista, al lado de Martin Buber, Georges Gusdorf y de Claude Pantillon. Incluí en este libro a Korczak y a Freire para recordar el testimonio de esos grandes educadores de la primera y de la segunda mitad del siglo xx respectivamente. La aproximación entre el pensamiento de los dos ya fue tema de cursos y seminarios. En el año de 1998 se realizó en París un seminario donde se discutieron las ideas de ambos. En São Paulo, en el mismo año, el Instituto Paulo Freire y la Asociación Janusz Korczak de Brasil, organizaron en la Universidad de São Paulo, usp, un curso de una semana sobre Freire y Korczak con una asistencia promedio de más de cien participantes. Una primera versión de este texto se presentó en una mesa redonda en la cual participaron también Raquel Gevertz y Dalmo Dallari, durante el Congreso Internacional América 92: Raíces y Trayectorias, realizado en la usp del 16 al 20 de agosto de 1992.

e hijos que acabó siendo publicado bajo el título de *Dialéctica do amor paterno* (Cortez, 1985). Desde entonces busqué conocer mejor a este gran educador. La identificación se dio, sobre todo, en relación con su compromiso con el niño de la calle y con su propuesta de *autogestión pedagógica*.

Continué leyendo sus obras, busqué situarlo en el contexto del pensamiento pedagógico contemporáneo. Me quedé sorprendido porque, a pesar de tener una enorme e importante obra, su pedagogía no había merecido gran relevancia en los libros de historia de la educación. Sin duda, esto se debe a la propia originalidad de su obra, que no se afilió a ninguna corriente del pensamiento pedagógico. Por otro lado, él era un educador enteramente dedicado a la práctica y, tal vez, muy poco de esa práctica haya sido realmente escrito.

La verdad, su obra es permanente *reflexión sobre la práctica*, se apoya muy poco en otros educadores, aunque se perciba que acompañaba el debate de la época entre la escuela tradicional y la nueva. Es curioso ver cómo cita a más poetas que educadores. Evitó las polémicas académicas de su época y procuró observar, primero, la realidad concreta. En esto tiene cierta comunión con el pensamiento de Paulo Freire. En el libro *Cómo amar a un niño* describe cuestiones concretas como amamantamiento, crecimiento de los dientes, primeros pasos, rechazo de la comida, imitación del adulto, juegos, llanto, etc., en fin, lo *cotidiano* del niño y el cansancio del educador, la paulatina quiebra de su entusiasmo, las contradicciones, la insatisfacción, el rechazo, el fracaso del educador, etc., en un lenguaje sencillo y directo. Esta dialéctica de lo cotidiano, que es lo esencial de la educación, muchas veces se olvida por detrás de las grandes teorías pedagógicas. Korczak condenaba el academicismo, la teoría educativa sin práctica. No le veía ningún sentido a elaborar una excelente teoría educativa que no pudiese ser aplicada. Este estrecho vínculo entre teoría y práctica le da a sus textos una fuerza particular, causa del mayor éxito de su obra entre educadores y de menor entre los intelectuales de la educación. La realidad es siempre más viva que la teoría.

Su obra es una exposición permanente de *ejemplos concretos* de la vida de los niños, observaciones y análisis. La vida del niño no es ningún lecho de rosas. Él describe sus miedos, su inseguridad, dolores, tristezas, la falta de atención en la que viven, la impaciencia y el menosprecio de los adultos. Todo esto lo relató particularmente en su libro *Quando eu voltar a ser criança*, una especie de diario íntimo de su propia infancia. A continuación, algunos pasajes significativos:

Acabó el primer día de mi nueva infancia. ¡Cuántas cosas en un solo día! Sólo registré algunas de las experiencias, aquellas que el recuerdo por casualidad me trajo, aquellas que duraron más tiempo. Si nos caen sensaciones que ni un aluvión de verano, ¿cómo guardar y describir todas las gotas de la lluvia? ¿Es posible, por casualidad, contar las olas agitadas de un río que se está desbordando? (p. 53).

Ustedes piensan, quién sabe, que nosotros nos golpeamos el uno al otro, pero nuestras manos son pequeñas y nuestra fuerza es poca. Aun con la mayor rabia, nunca nos golpeamos de modo tan sangriento. Ustedes no saben cómo son nuestras peleas (p. 77).

Me desperté, triste.

Estar triste no es malo. La tristeza es un sentimiento suave y agradable. Nos vienen a la cabeza buenos sentimientos. Sentimos pena por todo el mundo: por nuestra mamá, porque la polilla echó a perder su vestido; de papá, porque necesita trabajar; de la abuela, porque está vieja y no tardará en morir; del perrito, porque está con frío; y de la florecita, porque sus hojas se marchitan y parece que está enferma. Queremos ayudarlos a todos y nosotros mismos queremos volvernos mejores.

También nos gustan los cuentos de hadas que son tristes, lo que indica que tenemos necesidad de tristeza, como si ella fuera un ángel que se para, mira, pone la mano sobre nuestra cabeza y parece estar respirando por las alas.

Tenemos ganas de quedarnos solos, o de estar con alguien y conversar sobre diversos temas.

Nos quedamos con miedo de que alguien venga a echar a perder nuestra tristeza; echar a perder, no: espantar (p. 85)

Lo que me entristece es que todos nuestros asuntos son resueltos aprisa y de cualquier manera, como si para los adultos nuestra vida, nuestras preocupaciones y fracasos no pasaran de aumentos a los verdaderos problemas que ellos tienen.

Es como si existieran dos vidas: la de ellos, seria y digna de respeto; y la nuestra, que es como si fuera un juego. Somos menores y más débiles; de ahí que todo lo que se relaciona con nosotros parece un juego. Por esto el poco caso.

Los niños son los hombres del futuro. Quiere decir que ellos existirán un día, pero por lo pronto es como si no existieran. Ahora bien, nosotros existimos; estamos vivos, sentimos, sufrimos.

Nuestros años de infancia son años de una vida verdadera.

¿Por qué nos mandan aguardar? ¿Y qué?

Y ellos, los adultos, ¿se prepararán para la vejez? ¿No desperdician livianamente sus fuerzas? ¿Acaso les gusta oír las advertencias de los viejos impertinentes?

En la gris monotonía de mi vida de adulto me acordé de los vivos colores de los años de la infancia. Volví atrás, me dejé ilusionar por las reminiscencias. Y entonces ingresé en la gris monotonía de los días y de las semanas de niño. No gané nada, pero perdí el gusto de la resignación.

Estoy triste, me siento mal.

Estoy terminando mi extraño relato (p. 152).

Korczak es un *pensador solitario*, al margen de las ideologías y corrientes científicas de su época. No polemizaba; prefería escribir lo que sentía, y lo que sentía era un profundo amor por los niños, asunto de toda su pasión. No escribía sólo para difundir su pensamiento. Escribía por una necesidad interior.

No escribió ningún tratado pedagógico. No seguía modelos. Sus libros son el retrato de un saber hecho de experiencia y observación. En esto radica su enorme ventaja sobre otros tratados teóricos. No se apoyaba en auto-

res de su época para crear teorías nuevas, porque no era a eso a lo que quería dedicar su vida. Sin embargo, no puede decirse que estuviera en contra de la teoría. La teoría en él estaba presente como fundamento de su acción práctica, de su acto pedagógico. Por ejemplo, tenía una enorme preocupación por el fenómeno que Freud llamaba “transferencia”. El niño ve en el adulto más próximo el modelo que ha de ser imitado, copiado. Se identifica con él, aun cuando entra en conflicto con él. El educador puede volverse la figura a quien le serán remitidos los deseos e intereses del educando, transformándose en objeto de transferencia. De ahí que Korczak llame la atención sobre la gran responsabilidad del adulto en contacto con niños.

Él habla a las madres y padres intentando unir lo escolar y lo no escolar. Valora a la familia en una época en que aún se pensaba en educar en los internados.

El lenguaje de Korczak es poético, literario, en contraste con el actual tecnicismo. Cita a más poetas y novelistas que a pedagogos. En esto reacciona ante una tendencia de la época, influida por las recién descubiertas *ciencias de la educación* que intentaban transformar al educador en un *técnico en educación*, donde destaca un aspecto importante: su profesionalización, pero disminuye otro, que lo caracteriza como un profesional especial, un profesional de lo humano. No tiene miedo de decir que ama al niño, confiesa abiertamente su amor.

Korczak se definía como un educador que amaba a los niños. Pero decía: “No es suficiente amarlos, es necesario respetarlos, comprenderlos a partir de sus referencias y no en nombre de un futuro hipotético que ellos aún no comprenden.” Korczak estaba preocupado con el hecho de que el adulto le miente mucho a los niños, aun cuando miente en nombre del amor que siente por ellos.

Korczak proviene de una familia con el estigma de la locura, motivo por el cual no se quiso casar y tener hijos. Le dedicó todo su afecto a los niños abandonados. *As crianças da rua* fue su primer libro, escrito en 1901.

Sin duda, se puede afirmar que Janusz Korczak es un precursor de los derechos del niño y del adolescente.

Ahora, un pasaje de su libro *Cómo amar a un niño*, escrito entre 1914 y 1915:

Hago un llamado a la *magna charta libertatis*, o sea, a la carta magna de los derechos del niño.

El derecho del niño a la muerte.

El derecho del niño de vivir su vida de hoy.

El derecho del niño a ser lo que él es.

Es importante comprender bien el sentido de estos derechos con el fin de permitir que los niños los aprovechen, sin cometer demasiados errores. Errores habrá siempre, pero es necesario tener valor para enfrentarlos; el niño sabrá corregirlos con la condición de que no debilitemos en él esa preciosa facultad que es el instinto de autodefensa.

¿Le damos demasiada leche para beber o un huevo que no está muy fresco para comer? El niño vomita. ¿Le damos una información que rebasa su entendimiento? No comprende. ¿Un consejo sin valor? No lo escucha. No hablo sólo por hablar al decir que es una suerte para la humanidad que no podamos obligar a los niños a obedecer los métodos educativos que van contra su sentido común o su saludable voluntad (p. 67).

Esto lo escribió en 1915. Más tarde, hizo el siguiente comentario al margen, en la edición de 1929:

Después, habiéndose cristalizado estas ideas en mi espíritu, pienso que el primer e indiscutible derecho del niño es aquel que le permite expresar libremente sus ideas y tomar parte activa en el debate concerniente a la apreciación de su conducta y también en la reprensión. Cuando el respeto y la confianza que le debemos sean una realidad, cuando él mismo confíe, gran número de enigmas y de errores desaparecerán.

Korczak defiende vigorosamente el derecho del niño de ser él mismo, vivir su momento presente, su momento feliz. No pretende engañar al niño, como lo hace la educación tradicional, prometiendo la felicidad para mañana, postergando la felicidad que puede gozar hoy. El niño no puede ser considerado un proyecto de hombre, y el hombre verdaderamente no es un “animal racional”, como quería Aristóteles y la escolástica. Esta definición de hombre que considera al niño un pequeño animal, un ser “menor”, condicionó muchas pedagogías autoritarias. De ahí que afirme que “el primer e indiscutible derecho del niño es aquel que le permite expresar libremente sus ideas”. Por lo tanto, apreciar su conducta y decidir sobre su vida “en debate” con el adulto responsable de ésta.

Su pasión por los niños lo llevó a “retornar a la infancia” en una aventura sin precedentes en la historia de la pedagogía. Fue así como escribió el libro *Quando eu voltar a ser criança*. Como escribió Tatiana Belinky en la presentación de la edición brasileña,

el libro, que es una especie de “ficción psicológica”, está escrito en primera persona, como el relato de un profesor de primaria que, cansado de sus problemas de maestro de escuela y adulto, recuerda con nostalgia la decantada “aurora de mi vida” – y mágicamente retorna a la infancia, vuelve a ser niño, pero sin perder la memoria de adulto.

En este libro, revive el salón de clase, la vida en familia, las humillaciones sentidas en el contacto con los adultos, los sustos frente a tantas cosas desconocidas y a un ambiente hecho para el tamaño de los adultos.

En el libro *Quando eu voltar a ser criança*, Korczak dice que el niño es una “clase oprimida”:

vivimos como un pueblo de pigmeos, subyugados por sacerdotes gigantes que detentan la fuerza de sus músculos y la ciencia secreta. Somos una clase oprimida que ustedes desean mantener viva a costa de poco esfuerzo y con el mínimo de sacrificio. Somos criaturas extremadamente complejas, cerradas, desconfiadas y camufladas. Ni una bola de cristal ni el ojo del sabio les dirán nada al respecto si ustedes no nos tienen confianza ni se identifican con nosotros (p. 83).

Korczak llamaba a los niños de la calle “proletarios de pantalones cortos” y se decía decidido a volverse el “Karl Marx de los niños”. Él se volvió niño para poder defenderlos mejor, porque los entendía mejor. Como pocos, entró en ese mundo impenetrable de la infancia para conocer a fondo lo que pasaba en el interior de su corazón.

“El hombre es producto de su medio y de su tiempo”, escribe en el prefacio de la segunda edición del libro, en 1929. Si, por un lado, Korczak es un precursor en lo referente a los derechos del niño y del adolescente, por el otro, es también un hombre de su época en lo que se refiere a la pedagogía de la escuela nueva que defendía la educación para la formación del ciudadano activo y participativo.

La defensa que hacía en pro de la *autogestión pedagógica* era, en la práctica, la defensa de una educación que preparaba para la *autogestión social*. Korczak era un hombre preocupado por las cuestiones sociales. Aunque no se declarara socialista, defendía tesis del socialismo de autogestión. Planeaba escribir la biografía del escritor revolucionario ruso, anarquista, Piotr Alekseievich Kropotkin. En su época, los educadores estaban más preocupados por cuestiones estrictamente pedagógicas. La dimensión política de la educación aún no ocupaba mucho espacio en la discusión educativa.

En el orfanato que dirigía, los temas se trataban con seriedad. Toda opinión se tomaba en serio. La vida no era fácil. También existían conflictos, peleas, pequeños robos, mentiras, bofetadas. La pobreza extrema en que muchos vivían era la causa principal de muchas hostilidades.

Frente a esta situación concreta, Korczak proponía métodos nuevos: el “Parlamento” y el “Tribunal”, animados por los propios niños, donde la opinión de los alumnos, profesores, jóvenes y adultos, de él mismo, en fin, de todos, tenía el mismo peso.

El “Tribunal” exponía su propia autoridad. Korczak creía que toda autoridad que no conseguía ser transparente, que no conseguía exponerse frente al grupo, tiende a ser autoritaria. Por esto defendía la *autogestión*. Reconocía que en muchos campos, el niño y el adolescente podrían vislumbrar las soluciones mejor que él mismo, pues sentían de cerca sus propios problemas. Más que muchos educadores de su época, defendía la importancia de las relaciones democráticas en el proceso educativo.

Todos estos métodos tenían un sentido educativo: la *autonomía infantil*. Por medio de estos métodos, los niños aprendían no sólo la autogestión ins-

titucional, sino concretamente podían comprender la idea de justicia, de respeto a los demás, de responsabilidad, así como entender las normas de la vida colectiva. Estas prácticas eran idénticas a las que los educadores soviéticos revolucionarios de la época, como Pistrak y Makarenko, aplicaban en la Unión Soviética. Como los educadores socialistas de la época, Korczak no dividía trabajo intelectual y trabajo manual.

El “Plebiscito”, con voto secreto, era también utilizado para decidir sobre cuestiones de interés colectivo como las vacaciones, para conocer las opiniones de los colegas, para saber quién era el colega mejor aceptado o el “huésped indeseable” del grupo.

La autonomía infantil se practicaba rigurosamente. Se crearon cajas colectivas de ahorros y préstamos, una especie de banco, con un niño gerente y todas las reglas “bancarias” y, al mismo tiempo, un “centro de libros”, una biblioteca que prestaba libros y revistas.

Todo tenía un objetivo educativo. Por ejemplo, un niño mentía mucho. El “tribunal” aplicaba una pena: su autor tenía que hacer una apuesta: durante una semana sólo mentiría tres veces. Si cumplía la apuesta era recompensado. Otro niño golpeaba y mordía mucho a sus compañeros: la apuesta era que este niño sólo tendría derecho a dos mordidas y tres bofetadas. Otro apostaba que no haría más muecas o que ya no se iría a dormir tarde. Con esto, paulatinamente se iban construyendo nuevos hábitos. La apuesta ganada tenía como recompensa canicas, entradas para el cine, etc. Todos conocían el castigo y la recompensa. Su autor asumía el *veredicto*. Todo se hacía pública y transparentemente, al contrario de las pedagogías religiosas de la época, en que el culpable “se confesaba” en secreto frente a un “guía espiritual”.

El *derecho del niño al respeto* era la regla fundamental. Por esto, Korczak obtenía buenos resultados de los niños que vivían “en situación de riesgo”, como se diría hoy. El derecho del niño al respeto se traduce en un profundo amor y confianza. *Transparencia* y *confianza* son categorías pedagógicas profundamente actuales.

Todo lo que ocurría en el orfanato se divulgaba en murales, listas, carteles o en la gaceta *El Semanario*, órgano oficial del orfanato. Korczak tenía como principio que la *democracia* sólo se practicaba cuando había transparencia. Y ésta sólo existe cuando hay “acceso de todos a la información”. Acababan haciendo listas públicas de todo: de quién iba a pasear o al cine, listas para rezar, para quejarse, para arrepentirse, para intercambiar objetos, sin olvidar la lista de los “madrugadores”, los que despertaban a los demás. La democracia era ejercida hasta en las cosas más simples. Por ejemplo, el parlamento establecía cuántas veces por semana se podía llegar tarde o dormir un poco más. Estas normas no eran creadas por los adultos, sino por los propios niños. Por esto, éstas eran observadas y practicadas con mucha más facilidad, porque eran autoasumidas. Estas normas no reprimían

mían ni oprimían a nadie, toda vez que eran aceptadas por un consenso conquistado en el debate público.

Korczak fue uno de los primeros educadores en entender la importancia de la radio, del cine y del teatro en la formación de los jóvenes. Él mismo escribió varias piezas. Entre ellas, *El pequeño rey Mateo I*, escenificada en Brasil en 1987.

El orfanato de la calle Krochmalna 92, en Varsovia, era semejante a la Colonia Gorki dirigida por Makarenko, dedicada a la educación. Ambos desarrollaron sus métodos a partir de la práctica concreta y de un inmenso amor por los niños. Hicieron de su obra un *poema pedagógico* al valorar el trabajo colectivo, la autogestión, la disciplina y el compañerismo.

Al mismo tiempo que criticaba el exceso de libertad de los niños en la pedagogía de María Montessori, Korczak experimentó influencias de esta pedagoga. Al mismo tiempo que criticaba a Froebel por el exceso de autoridad y de conducción de los niños, él valoraba la disciplina. Siempre mantuvo una saludable y conflictiva relación entre *libertad* y *autoridad*. Se puede decir que se mantuvo equidistante de María Montessori y Froebel.

¿Hay castigos en el orfanato?

Sí, hay castigos, hay sanciones para las faltas cometidas. Pero las reglas eran definidas colectivamente. A quien se le juzga culpable se le castiga públicamente y termina cumpliendo su “pena”. Pero no es algo enteramente impuesto desde fuera, como en un tribunal común o en una prisión. Se trata de corregir situaciones concretas, enfrentarlas por medio de una “pedagogía que no oculta el conflicto”, sino que lo trabaja, lo toma en serio como una oportunidad de avanzar, de aprender, de mejorar, de ser más feliz y construir la felicidad del conjunto de las personas que están más cerca. El castigo sólo tiene valor educativo cuando la persona que es castigada toma conciencia de su falta y asume las consecuencias de sus actos. Con esto, la persona aprende. La coerción sólo tiene valor pedagógico cuando se vuelve autocoerción. La disciplina (hora de dormir, hora de comer, hora de jugar, los uniformes, tiempo para vacaciones y tiempo de estudio), que puede ayudar mucho en la vida de un adulto, se puede aprender en la infancia. Para un niño quedarse sentado durante un largo periodo es muy penoso, pero esto puede ayudar mucho mañana, cuando el adulto necesite someterse, por ejemplo, a la disciplina intelectual que puede producir una tesis.

Korczak era consciente de que la “educación es un proceso colectivo”. No es un acto individual. Hoy se habla mucho del Consejo Escolar, que es la traducción actual de estos métodos creados por la pedagogía de la escuela nueva. Hoy ya no se habla de *tribunales*, *parlamentos*, etc. Estas palabras ya no son adecuadas para nuestros tiempos. Pero el principio pedagógico en el cual estos métodos se fundaban continúa en los métodos actuales que defienden la autonomía de la escuela y la participación colectiva, como en la *pedagogía institucional* de Michel Lobrot.

Prisionero en su propia casa, el orfanato transferido para el gueto de Varsovia, Korczak continuaba escribiendo:

Regué las flores. ¡Pobres plantas del orfanato! Plantas de un orfanato judío. La tierra quemada por el sol respiró.

El centinela en servicio observó mi trabajo. ¿Se habrá irritado de verme vagar en esta ocupación pacífica desde las seis de la mañana?

Estaba de pie con las piernas abiertas y me miraba...

Riego las flores. Mi calva en la ventana –¡qué buen blanco!

Él tiene un fusil. ¿Por qué se queda así, mirando tranquilamente?

No ha recibido órdenes.

¿Tal vez era profesor en alguna aldea, o notario, o barrendero en alguna calle de Leipzig, empleado de bar en Colonia?

¿Qué haría si yo hiciera una pequeña señal con la cabeza? ¿Un gesto amigable con la mano?

¿Sabrá él lo que está pasando?

Tal vez haya llegado ayer desde muy lejos.

(Diario do gueto, p. 132)

Éstas fueron las últimas páginas que escribió en su diario antes de morir en la cámara de gas con los 200 niños del orfanato, en agosto de 1942.

En este pasaje, Korczak revela todo lo que él era: un hombre bondadoso, movido por un profundo amor por la humanidad. No le deseaba mal a nadie. No sería capaz de hacerle mal a nadie, ni a sus opresores.

Lo que impresiona en Korczak es que se encuentra en él esa simplicidad, compromiso y coherencia que, por encima de cualquier categoría lógica, definen a un educador. No necesitó estructurar previamente ninguna teoría abstracta para dirigirse a los niños. No se encontraba con ellos con esquemas listos para adaptarlos según algún modelo. Al contrario, al rescatarles primero la identidad, aprendía a ser gente con ellos. En una época de fascinación por el positivismo científico y por la homologación de la educación, él llamaba la atención para el respeto, el amor, la conversación, el placer, la autogestión pedagógica, la espontaneidad que forman parte de lo cotidiano de la educación.

Por esto, su obra es muy actual. Al mismo tiempo que demuestra lo mucho que el amor es necesario, dialécticamente, llama la atención para sus límites, lo mucho que éste es insuficiente. Llama la atención sobre los derechos del niño, sobre el respeto, al mismo tiempo que demuestra la necesidad de volver a ese respeto activo, procurando superar las condiciones que generan la falta de éste.

Como diría más tarde Pasolini, “la solidaridad es un deber muy diferente de la piedad. Actuar, luchar es soportable”. Éste podría haber sido el lema de Korczak.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, Ben, *Janusz Korczak (1878-1942): coletânea de pensamentos*, São Paulo, Associação Janusz Korczak de Brasil, 1986.
- Dallari, Dalmo de Abreu y Janusz Korczak, *O direito da criança ao respeito*, São Paulo, Summus, 1986.
- Korczak, Janusz, *Quando eu voltar a ser criança*, São Paulo, Summus, 1981.
- _____, *O direito da criança ao respeito*, São Paulo, Perspectiva, 1984.
- _____, *Cómo amar a un niño*, prefacio de Bruno Bettelheim, México, Trillas, 1986.
- _____, *Diário do gueto*, São Paulo, Perspectiva, 1986.
- Wassertzug, Zalman, *Janusz Korczak: mestre e mártir*, São Paulo, Summus, 1983.

PAULO FREIRE: DE LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO A LA ECOPELAGOGÍA*

Es una alegría muy grande participar en un simposio sobre Paulo Freire, al lado de tantas personas que no sólo estudian su obra sino que aplican sus teorías y avanzan en sus prácticas a partir de su legado, comprometiéndose con los principios de una educación liberadora.

Estoy aquí también como miembro del Instituto Paulo Freire. Este instituto está constituido por una red de personas e instituciones con núcleos en 18 países. La idea de crear este instituto partió de él mismo, el día 12 de abril de 1991, en la Universidad de California en Los Ángeles, con motivo de la visita que hizo a esta universidad en respuesta a la invitación del profesor Carlos Alberto Torres. Pero el Instituto Paulo Freire no se habría desarrollado sin el talento y la generosidad de un buen número de educadores. Además de Carlos Torres, es necesario mencionar a Francisco Gutiérrez, José Eustáquio Romão y Walter Garcia, quienes recientemente se unieron con Ana Maria Araújo Freire, Ângela Antunes Ciseski, Paulo Roberto Padilha y Heinz-Peter Gehardt para producir una obra sobre su mentor: *Paulo Freire: una biobibliografía*, coeditada este año por el Instituto y Cortez Editora [y por Siglo XXI, México, en 2001].

Ésta fue la manera encontrada no sólo de rendir un homenaje, sino de sistematizar uno de los más importantes paradigmas de la educación en América Latina: la *educación popular* a la cual Paulo Freire ofreció una contribución inestimable. Esta biobibliografía acabó por ser una forma de pensar la educación en general, latinoamericana y brasileña en particular, y una oportunidad de profundizar en la obra militante del educador, comprendido en el contexto de una concepción pedagógica rica en evolución.

Este libro muestra la *originalidad, universalidad y complejidad* de su pensamiento. Varias generaciones de educadores, antropólogos, científicos sociales y políticos, profesionales del área de las ciencias exactas, naturales y biológicas se vieron influidas por él y ayudaron a construir una pedagogía fundada en la libertad. Lo que él escribió “forma parte inseparable de la vida de toda una generación que aprendió a soñar con un mundo de igualdad y justicia”, como dice la educadora argentina Isabel Hernández en ese libro (p. 243).

* Texto escrito para el Simposio Paulo Freire, realizado en Vitória, Espírito Santo, del 4 al 6 de septiembre de 1996. Éste fue el último gran simposio internacional sobre su pensamiento en el cual Paulo Freire participó. Más de mil personas se inscribieron.

El Instituto Paulo Freire actualmente está estableciendo ligas entre más de 50 estudiosos del pensamiento del gran educador brasileño en el mundo entero, con lo que se prueba la dimensión internacional de su obra, mediante la realización de estudios, investigaciones, consultorías, publicaciones y la difusión de su pensamiento en las escuelas, universidades y numerosos órganos estatales y municipales de educación fuera y dentro de Brasil. Uno de sus proyectos es el de las Cátedras Libres. *Las Cátedras Libres Paulo Freire* están constituidas por redes de investigadores y especialistas que buscan crear las condiciones académicas para estudios de posgrado con base en la obra de Paulo Freire. Éstas representan un *espacio de reflexión*, diálogo e intercambio en el cual pueden participar profesionales de diversas áreas, quienes buscan contribuir de forma colectiva y sistemática a la investigación, reflexión y producción de propuestas alternativas que respondan a los desafíos actuales en el campo de la educación, cultura y comunicación. Ya existen Cátedras Paulo Freire, en colaboración con el IPF, en Estados Unidos, en Escocia, Italia, Costa Rica y otros países de América Latina. En Brasil se están dando los primeros pasos para esto en este año.

El sentido de la Cátedra Paulo Freire –en universidades o instituciones independientes– es realizar lo que es específico de la universidad: enseñanza, investigación, extensión, educación y cultura, pero sin crear nuevas burocracias. Las cátedras pretenden trabajar en la formación de un *nuevo espíritu científico*, lejos de las restricciones burocráticas que impiden más que facilitan la creación y la investigación. Este espíritu se concreta en la construcción de nuevas relaciones entre personas, sujetos y entre sujetos y el saber: se busca pensar la realidad creando *vínculos* por medio del trabajo colectivo. Se invierte tanto en contenido que ha de ser investigado como en *nuevas relaciones* que tendrán que ser creadas. *Vivencias* es lo que se busca crear. Más que espacios físicos, se busca crear espacios virtuales dentro de una visión crítica y prospectiva.

En este sentido, en 1996 se inició la publicación de la Colección Prospectiva en conjunto con la Editora Cortez. En esta serie de libros se ha buscado profundizar –en una perspectiva crítica, pluralista e interdisciplinaria– el debate de los cambios globales que con tanta rapidez se suceden en este último decenio del milenio. Este nuevo escenario mundial pone en jaque a los paradigmas clásicos que presidían hasta ahora nuestro ejercicio. Por esto mismo, también significa una oportunidad, un espacio inédito, que requiere nuevas respuestas en los campos político, económico, ecológico, cultural y educativo.

Por medio del estudio crítico y sistemático de la investigación, de la documentación, de la formación e información en torno a su pensamiento y al de otros, el Instituto Paulo Freire tiene como objetivo mantener vivo y actuante el *legado de Paulo Freire*. Asimismo, este simposio constituye un nuevo comienzo, que da impulso, mediante la reflexión sobre la obra de Paulo Freire, a una concepción de la educación que coloque a la *solidaridad*

–y no a la *competitividad*, como en el paradigma neoliberal– como fundamento de la práctica educativa.

No se trata de mitificar personas o atribuir efectos milagrosos a sus teorías o prácticas; se trata de entenderlas históricamente y sacar de ella lecciones para nuestra práctica. Como escribiera Carlos Rodrigues Brandão en la obra que se acaba de citar (p. 706):

no se trata de pensar minuciosamente prácticas específicas de educación con base en las ideas de Paulo Freire. Esto negaría al propio Paulo Freire desde la base. Pues nada menos freireano que ser seguidor de ideas sin saber “ser creador de espíritus”. Se trata de que creemos condiciones para poner fraternalmente a prueba nuestra propia capacidad de crear, de atreverse de verdad, de abrir horizontes en nombre de la justicia y de la igualdad y de que establezcamos puntos comunes por medio de la experiencia de la diferencia y de la confrontación de opuestos.

Con estas mismas palabras, el educador y antropólogo Carlos Rodrigues Brandão parece indicarnos también el rumbo y la agudeza que un simposio sobre Paulo Freire debería de tener: un encuentro de personas unidas alrededor de un sueño y de un espíritu, no para repetir ideas, sino para *inventar el futuro*. Al contrario de lo que los conservadores piensan, el sueño no terminó. Este inmenso auditorio es una prueba contundente de eso.

Didácticamente, esta exposición fue dividida en cuatro puntos, retomando algunas ideas escritas para el libro *Paulo Freire: una biobibliografía*. Inicialmente serán recordados algunos *temas centrales* del legado de la praxis político-pedagógica de Paulo Freire: *contenido, método, elección y política pedagógica*. Después, la praxis político-pedagógica de Paulo Freire también se reflejará en su más reciente experiencia, como *secretario de educación* del municipio de São Paulo. En tercer lugar, se echará un vistazo a su producción escrita más reciente –los *últimos cinco años*– también como resultado de su praxis. En Paulo Freire no es posible separar práctica de teoría. Esta producción personal es fruto del estudio, del debate y de la convivencia con él. Finalmente, se planteará para la reflexión la siguiente pregunta: ¿qué *futuro* puede tener el pensamiento de Paulo Freire? ¿Qué desdoblamientos se pueden vislumbrar para los que caminan con su legado? Todo esto pensando en *utopías concretas*, como él enseñó, ya que la mejor manera de prever con certeza el futuro es realizarlo desde ahora.

TEMAS CENTRALES DE LA OBRA DE PAULO FREIRE

A manera de introducción, vamos a recordar algunos momentos importantes de la *praxis político-pedagógica de Paulo Freire*, de los cuales se pueden

obtener algunos temas centrales de su obra. La lectura permite sacar *consecuencias prácticas* en relación con la actuación de los educadores en la actualidad, frente a los nuevos desafíos educativos desde finales de siglo.

Sin lugar a dudas podemos decir que el pensamiento de Paulo Freire es un *producto existencial e histórico*, lo que comprueba las tesis del filósofo Álvaro Vieira Pinto en su obra *Ciência e existência*. Él forjó su pensamiento en la lucha, en la praxis, entendida como “acción más reflexión”, definición que él mismo dio. Desde ahora es necesario que nos defendamos contra cualquier connotación pragmática o utilitaria de este término y entender la *praxis como acción transformadora*.

Aquí no se recordará su larga trayectoria de educador, bastante conocida por todos nosotros. Sin embargo, es necesario destacar lo importante que fue para la constitución de su teoría del conocimiento la lectura del contexto donde nació y vivió –el Nordeste brasileño–, sobre todo en el decenio de los cincuenta, y el contexto latinoamericano –el exilio en Chile– en el decenio de los sesenta.

Las sociedades brasileña y latinoamericana del decenio de los sesenta pueden ser consideradas como el gran laboratorio donde se forjó aquello que se fijó con el nombre de *Método Paulo Freire*. La situación de intensa movilización política de ese periodo tuvo una importancia fundamental en la consolidación del pensamiento de Paulo Freire, cuyos orígenes se ubican en el decenio de los cincuenta. El momento histórico que Paulo Freire vivió en Chile fue fundamental para explicar la consolidación de su obra, iniciada en Brasil. Esta experiencia fue fundamental para la formación de su pensamiento político-pedagógico. En Chile encontró un espacio político, social y educativo muy dinámico, rico y desafiante, lo que le permitió reestructurar su método en otro contexto, evaluarlo en la práctica y sistematizarlo teóricamente. Como dice Ana Maria Araújo Freire, en el texto que escribió para el libro *Paulo Freire: una biobibliografía* (p. 36): “Los anhelos de la sociedad política venían al encuentro de los de una parte de la sociedad civil de los años cincuenta, lo que alimentaba un clima propicio para la movilización, para las reflexiones y para las pretensiones de cambios sociales y políticos. Así, Freire tradujo las necesidades de su tiempo y se comprometió con ellas.”

Por otro lado, en la constitución de su método pedagógico, Paulo Freire se fundamentaba en las ciencias de la educación, principalmente en la psicología y en la sociología; tuvo importancia capital la *metodología de las ciencias sociales*. Su teoría de codificación y de descodificación de las palabras y temas generadores (interdisciplinarietà), caminó paso a paso con el desarrollo de la llamada *investigación participante*.

Lo que llamó la atención de los educadores y políticos de la época era el hecho de que el método Paulo Freire *aceleraba* el proceso de alfabetización de adultos. Paulo Freire no estaba aplicando al adulto el mismo método de

alfabetización aplicado a los niños. Es cierto, ya había otros que pensaban de la misma manera. Sin embargo, fue él quien primero sistematizó y experimentó un método enteramente creado para la educación de adultos.

De manera esquemática, se puede decir que el Método Paulo Freire consiste en tres momentos dialéctica e interdisciplinariamente entrelazados:

a] *La investigación temática*. Mediante ésta, el alumno y el profesor buscan, en el universo léxico del alumno y de la sociedad donde éste vive, las palabras y temas centrales de su biografía.

b] *La tematización*. Por medio de ésta, codifican y descodifican los temas; ambos buscan su significado social. Así, se toma conciencia del mundo vivido.

c] *La problematización*. En ésta, ellos buscan superar una primera visión mágica por una visión crítica, partiendo a la transformación del contexto vivido.

Las teorías constructivistas actuales también se apoyan en el significado de la experiencia vivida, en el saber del alumno. Por lo tanto, es necesario conocerlo y sistematizarlo. Pero el *constructivismo freireano* va más allá de la investigación y de la tematización. El constructivismo freireano mostró no sólo que todos pueden aprender (Piaget), sino que todos saben algo y que el sujeto es responsable de la construcción del conocimiento y de darle un nuevo significado a lo que aprende. Aprender y alfabetizarse es un acto tan natural como comer y caminar. El niño, el joven y el adulto sólo aprenden cuando tienen un *proyecto de vida* donde el conocimiento es significativo para ellos. Pero es el sujeto quien aprende por medio de su propia acción transformadora sobre el mundo. Es él quien construye sus propias categorías de pensamiento, organiza su mundo y lo transforma:

El maestro debe enseñar. Es necesario que lo haga. Sólo que enseñar no es *transmitir* conocimiento. Para que el acto de enseñar se constituya como tal es preciso que el acto de *aprender* sea precedido del, o concomitante al, acto de *aprehender* el contenido u objeto cognoscible, con que el educando también se hace productor del conocimiento que le fue enseñado (*Cartas a quien pretende enseñar* p. 131).

La obra de Paulo Freire es *interdisciplinaria* y puede ser vista tomándolo como investigador y científico, o como educador. Pero estas dos dimensiones implican otra: Paulo Freire también debe ser considerado como un político. Ésta es la dimensión más importante de su obra. Él no piensa la realidad como un sociólogo que sólo procura entenderla. Busca en la ciencias elementos para que, habiendo comprendido científicamente la realidad, pueda intervenir de forma más eficaz en ella. Por esto, piensa la educación al mismo tiempo como *acto político*, como *acto de conocimiento* y como *acto creador*. Todo su pensamiento tiene una relación directa con la realidad. Ésta es su marca. Él no se comprometió con *esquemas burocráticos*, sean éstos esquemas del poder político, sean del poder académico. Por encima de todo, se

comprometió con una realidad que debía transformarse. Paulo Freire propone una nueva concepción de la *relación pedagógica*. No se trata de concebir la educación sólo como transmisión de contenidos por parte del educador. Por el contrario, se trata de establecer un diálogo. Esto significa que aquel que educa también está aprendiendo. La pedagogía tradicional afirmaba igualmente esto, sólo que en Paulo Freire el educador también aprende del educando de la misma manera que éste aprende de él. No hay nadie que pueda ser considerado definitivamente educado o definitivamente formado. Cada uno, a su manera, junto con los demás, puede aprender y descubrir nuevas dimensiones y posibilidades de la realidad en la vida. La educación se vuelve un proceso de formación común y permanente. En el pensamiento de Paulo Freire, tanto los alumnos como el profesor se transforman en investigadores críticos. Los alumnos no son una lata vacía que el profesor deba llenar.

Paulo Freire también puede ser leído por su *gusto por la libertad*. Ésta sería una lectura libertaria. Como muchos de sus intérpretes afirman, la tesis central de su obra es la tesis de la *libertad-liberación*. La libertad es el punto central de su concepción educativa desde sus primeras obras. La liberación es el fin de la educación. La finalidad de la educación sería liberarse de la realidad opresiva y de la injusticia. La educación tiene como fin la liberación, la transformación radical de la realidad para mejorarla, para volverla más humana, para permitir que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de su historia y no como objetos. La liberación, como objetivo de la educación, se sitúa en el horizonte de una *visión utópica* de la sociedad y del papel de la educación. La educación y la formación deben permitir una lectura crítica del mundo. El mundo que nos rodea es un *mundo inacabado* y esto implica *denuncia* de la realidad opresiva, de la realidad injusta (inacabada) y, consecuentemente, crítica transformadora, por lo tanto, *anuncio* de otra realidad. El anuncio es necesario como el momento de una nueva realidad que ha de ser creada. Esta nueva realidad del mañana es la utopía del educador de hoy.

Cierta vez, Paulo Freire fue llamado *caminante de la utopía*. La utopía estimula la búsqueda: al denunciar una cierta realidad, la realidad vivida, se tiene en mente la conquista de otra realidad, una realidad proyectada. Esta otra realidad es la utopía. Ésta se sitúa en el horizonte de la experiencia vivida. En Paulo Freire la realidad proyectada (utopía) funciona como un dinamismo de su pensamiento, actuando directamente sobre la praxis.

Aún hay que mencionar dos elementos fundamentales de su filosofía educativa: la *conscientización* y el *diálogo*.

La conscientización no es sólo tener conocimiento de la realidad. La *toma de conciencia* significa el paso de la inmersión en la realidad hacia un distanciamiento de ésta. La *conscientización* rebasa el nivel de la toma de conciencia mediante el análisis crítico, esto es, mediante desvelar las razones de ser de esa situación, para constituirse en acción transformadora de esa realidad.

El *diálogo* consiste en una relación horizontal y no vertical entre las personas implicadas, entre las personas relacionadas. En su pensamiento, la relación hombre-hombre, hombre-mujer, mujer-mujer y hombre-mujer-mundo son indisolubles. Como él afirma, “Nadie educa a nadie. Nadie se educa solo. Los hombres se educan juntos en la transformación del mundo.” En este proceso se valora el saber de todos. El saber de los alumnos no se niega. Sin embargo, el educador tampoco se queda únicamente en el saber del alumno. El profesor tiene el deber de rebasarlo. Por eso él es el profesor y su función no se confunde con la del alumno. Esta intuición fue muy importante en el desarrollo posterior de la obra de Paulo Freire. Él había descubierto que la forma de trabajar, el *proceso* del acto de aprender era determinante en relación con el propio *contenido* del aprendizaje. No era posible, por ejemplo, aprender a ser demócrata con *métodos autoritarios*.

La participación del *sujeto del aprendizaje* en el proceso de construcción del conocimiento no es solamente algo más democrático, sino que también demostró ser más eficaz. Al contrario de la concepción tradicional de la escuela, que se apoyaba en métodos centrados en la autoridad del profesor, Paulo Freire comprobó que los métodos nuevos, en los que profesores y alumnos aprenden juntos, son más eficientes.

Paulo Freire no encaró la *alfabetización* tan sólo como una técnica basada en una teoría del conocimiento, sino como un quehacer social, político y antropológico. Debido a que basó su teoría y su práctica en una antropología es como él construyó una pedagogía que respeta profundamente al alumno. Una de las grandes consecuencias de la práctica de esta teoría del conocimiento es el profundo respeto por el alumno: *conscientizar sin violentar la conciencia del otro*. Paulo Freire le dio dignidad al alumno no alfabetizado. El profesor freireano permanece al lado del alfabetizando, también, como aprendiz. El éxito en el proceso de alfabetización depende mucho menos de las técnicas utilizadas que de la capacidad del alfabetizador de caminar junto con el alfabetizando. Ambos disfrutan de la *alegría cultural* del descubrimiento y se sienten felices por estar aprendiendo y enseñando. Entonces, la *calidad de la educación* no se mide tan sólo en términos de cantidad de *contenidos* aprendidos, sino en las *nuevas relaciones* establecidas entre personas como sujetos del aprendizaje y entre estos sujetos y el saber. Conscientizar sin violentar consiste en educar sin violentar la conciencia de los educandos, sin humillar. La humillación es lo contrario de la educación liberadora, sobre todo frente a posibles errores u omisiones de las personas que pueden y deben ser superados colectivamente.

¿Por qué la obra de Paulo Freire tuvo una repercusión tan grande?

Exactamente porque la pedagogía conservadora humilla al alumno y la pedagogía de Paulo Freire dio *dignidad al alumno*, al colocar al profesor a su lado –con la tarea de orientar y dirigir el proceso educativo– pero como

un ser que, al igual que el alumno, busca. El profesor es también un aprendiz. Éste es el legado de Freire.

Después de él, la alfabetización dejó de ser sólo *aprender a leer y a escribir* para ser aprender a leer y a escribir para pensar críticamente y en conjunto (interdisciplinariedad).

Paulo Freire es un revolucionario, con la peculiaridad de que utiliza medios pacíficos, fácilmente practicables, de bajo costo, que no sacrifican vidas; por el contrario, liberan a las personas y les garantizan su dignidad esencial. El genial educador inventó un sistema que, de una sola vez, enseña a la persona a leer, a pensar críticamente y a decir lo que piensa. Ésta es la materia prima de un mundo de libertad, de igualdad y de justicia (Dalmo de Abreu Dallari, en *Paulo Freire: una biobibliografía*, p. 573).

La *práctica conscientizadora y transformadora* de Paulo Freire lo llevó al exilio, debido a la *reacción de las élites políticas conservadoras*, pero no impidió que su teoría, gracias a esta práctica, se fuera renovando constantemente. El hábito de pensar la práctica –“la mejor manera de pensar acertadamente” en sus palabras– hizo que él siempre buscara volver a encontrarla y aprender con ella,

expresión de un casi angustioso retorno dialéctico a lo ya reflexionado y realizado. Todos los ensayos, artículos, conferencias, charlas, entrevistas y libros, en fin, todo el esfuerzo reflexivo freireano es esta eterna insistencia en las contradicciones que se dan en el interior de una concepción pedagógica liberadora (José Eustáquio Romão, en *Paulo Freire: una biobibliografía*, p. 247).

PRÁCTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Muchos son los ejemplos de su pensamiento que se podrían citar para mostrar, sobre todo, la estrecha coherencia entre teoría y práctica. Tan sólo se tomará uno, el más reciente: el de su práctica como administrador público (1989-1991) al frente de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo.

Para los que conocían de cerca a Paulo Freire no fue ninguna sorpresa su *capacidad administrativa*. Su secreto fue saber gobernar de forma democrática. En los casi dos años y medio al frente de la Secretaría Municipal de Educación, consiguió crear un equipo de cinco o seis auxiliares que podían trabajar con mucha autonomía y podían sustituirlo en cualquier emergencia. Sólo existía una reunión semanal en que se discutían los lineamientos generales de la política de la secretaría. Si era necesario, se tomaban nuevos rumbos. Paulo Freire defendía con vehemencia sus opiniones, pero sa-

bía trabajar en equipo, muy lejos del espontaneísmo del que había sido acusado. Tenía autoridad, pero la ejercía de forma democrática. Enfrentaba situaciones conflictivas con mucha paciencia. Decía que el trabajo del cambio en la educación exigía paciencia histórica, porque la educación es un proceso a largo plazo.

¿Cuáles son los *cambios estructurales* más importantes introducidos por Paulo Freire en las escuelas de la red municipal de enseñanza?

Es él mismo quien responde en su libro sobre su experiencia al frente de la secretaría (*La educación en la ciudad*, p. 91): “los cambios estructurales más importantes introducidos hasta ahora en la escuela influyeron sobre su autonomía”. Fueron restablecidos los *consejos escolares* y los *gremios estudiantiles*. A pesar de esto, continuaba Paulo Freire, “el mayor avance en el campo de la autonomía de la escuela fue el de permitir, en el seno de ésta, la gestación de proyectos pedagógicos propios que, con el apoyo de la administración, pudieran acelerar el cambio de la escuela”.

Para ilustrar este proceso de cambio, se presentarán tres ejemplos: el programa de *formación permanente*, el programa de *alfabetización de jóvenes y adultos* y la práctica de la *interdisciplinariedad*.

Programa de formación permanente del profesor

Desde el inicio de la administración, Paulo Freire insistía que estaba profundamente empeñado en la cuestión de la formación permanente de los educadores. Su programa de formación del magisterio fue orientado por los siguientes *principios* (*La educación en la ciudad*, p. 92):

a] el educador es el sujeto de su práctica, compitiéndole a él crearla y recrearla [mediante la reflexión sobre su cotidianidad];

b] la formación del educador debe ser constante y sistematizada porque la práctica se hace y se rehace;

c] la práctica pedagógica requiere la comprensión de la propia génesis del conocimiento, o sea, de cómo se da el proceso de conocer y

d] el programa de formación de los educadores es una condición para el proceso de reorientación curricular de la escuela.

Este programa de formación de los educadores tuvo como *ejes básicos*:

a] la fisonomía de la escuela que se quiere, en tanto que horizonte de la propuesta pedagógica;

b] la necesidad de suplir elementos de formación básica a los educadores en las diferentes áreas del conocimiento humano y

c] la apropiación, por parte de los educadores, de los avances científicos del conocimiento humano que puedan contribuir a la calidad de la escuela que se quiere.

Con este programa, Paulo Freire quería formar profesores para una *nueva postura pedagógica*, considerando, sobre todo, la tradición autoritaria brasileña. Brasil nació autoritario. Tiene casi 500 años de tradición autoritaria. No se puede esperar que esto se supere en pocos años. Por esto, Paulo Freire puso a prueba su conocida paciencia pedagógica, con decisión política, competencia técnica, amorosidad y, sobre todo, con el ejercicio de la democracia. Acabó por tener éxito en esta tarea suya. La formación del educador rebasa, trasciende los cursos explicativos teóricos alrededor de la democracia. La formación se da por medio de la práctica, de la participación real. La práctica de la democracia vale mucho más que un curso sobre democracia.

Programa de alfabetización de jóvenes y adultos

Además del intenso programa de formación del educador, Paulo Freire dio inicio a un movimiento de alfabetización en colaboración con los movimientos populares, junto a la expansión de la *enseñanza nocturna* y de la *enseñanza abierta*. Incluso antes de asumir la Secretaría Municipal de Educación, Paulo Freire tenía la intención de sugerir a la nueva presidenta municipal un proyecto de alfabetización. Una vez invitado, inmediatamente propuso un proyecto que se llamaría Movimiento de Alfabetización de la Ciudad de São Paulo (MOVA-SP). Inicialmente éste estaría bajo la dirección de Pedro Pontual, estructurado en estrecha colaboración con los movimientos sociales y populares de la capital que para esto crearon el *Foro de los movimientos populares de alfabetización de adultos de la ciudad de São Paulo* (Moacir Gadotti y José Eustáquio Romão [orgs.], *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*, pp. 85-90).

La Secretaría Municipal de Educación, mediante *convenios* con entidades integrantes de este foro, ofrecía los recursos financieros y técnicos. Le competía al foro, junto con la secretaría, definir los criterios para la celebración de convenios en los cuales las entidades convenidas se responsabilizarían por la creación de los núcleos de alfabetización, ubicación de instalaciones, material didáctico y remuneración a los alfabetizadores y supervisores.

Iniciado efectivamente en enero de 1990, este proyecto tuvo gran repercusión tanto en la ciudad de São Paulo como en otros estados, por la propuesta de fortalecimiento de los movimientos populares. Fue uno de los raros ejemplos de *compañerismo entre la sociedad civil y el Estado*. En estas circunstancias, es evidente que la relación no siempre es armónica. Ésta es asediada por tensiones, pero es una condición necesaria para un trabajo en equipo entre el Estado y los movimientos populares.

El MOVA-SP no impuso una única orientación metodológica o, como se suele decir, el *Método Paulo Freire*. Se procuró mantener la pluralidad, pero

sin aceptar métodos pedagógicos anticientíficos y filosóficos autoritarios o racistas. Aun sin imponer ninguna metodología, se sustentaron los principios político-pedagógicos de la teoría educativa de Paulo Freire, sintetizados en una *concepción liberadora de la educación*, evidenciando el papel de la educación en la construcción de un nuevo proyecto histórico: la teoría del conocimiento que parte de la práctica concreta en la construcción del saber, el educando como sujeto del conocimiento y la comprensión de la alfabetización no sólo como un proceso lógico, intelectual, sino también profundamente afectivo y social.

Para que un movimiento de alfabetización se constituya en un esfuerzo colectivo, es necesario que la experiencia sea la fuente primordial del conocimiento. De lo contrario se reduce sólo a un conocimiento intelectual que no lleva a la formación crítica de la conciencia ni al fortalecimiento del poder popular, esto es, no lleva a la creación ni al desarrollo de las organizaciones populares.

A pesar de la falta de continuidad administrativa característica de casi todas las administraciones públicas en Brasil, el programa MOVA-SP fue evaluado positivamente tanto por sus organizadores como por estudios realizados por investigadores y observadores extranjeros. Éste sirvió de referencia para otras experiencias y se constituyó en un proceso muy significativo de formación para todos los que lo habían promovido. La evaluación realizada mostró que el programa acarreo ganancias relevantes para la formación de los educadores y, sobre todo, para los educandos. A pesar de haber sido cancelado por la nueva administración (1993), el MOVA-SP continuó en otras municipalidades y espacios de formación, universidades (PUC-SP), sindicatos (CUT) y organizaciones no gubernamentales como el Instituto Paulo Freire.

El MOVA-SP formó parte de una estrategia de acción cultural orientada al *rescate de la ciudadanía*: formar gobernantes, formar personas con mayor capacidad de autonomía intelectual, multiplicadores de una acción social liberadora. El MOVA-SP estaba contribuyendo a este objetivo al fortalecer los movimientos sociales populares y al establecer nuevas alianzas entre la sociedad civil y el Estado.

Práctica de la interdisciplinariedad

La amplitud de la obra de Paulo Freire y sus numerosos tránsitos por varias áreas del conocimiento y de la práctica llevan a otro tema central de su obra: la *interdisciplinariedad*. En 1987 y 1988, Paulo Freire desarrolló un concepto de interdisciplinariedad gracias al diálogo con educadores de varias áreas en la Universidad Estatal de Campinas, Unicamp, interesados en un proyecto de educación popular informal. El concepto de interdisciplina-

riedad surge del análisis de la práctica concreta y de la experiencia vivida por el grupo de reflexión. Estas reflexiones fueron reunidas por Débora Mazza y Adriano Nogueira y publicadas bajo el título *Na escola que fazemos* (1988). Al año siguiente, ya como secretario municipal de educación de São Paulo, Paulo Freire dio inicio a una gran reorientación curricular que se llamó Proyecto de la Interdisciplinariedad. Ésta no es sólo un *método* pedagógico o una actitud del profesor: es una *exigencia* de la propia naturaleza del acto pedagógico.

La acción pedagógica por medio de la *interdisciplinariedad* y de la *transdisciplinariedad* apunta hacia la construcción de una escuela participativa y decisiva en la formación del sujeto social. El educador, sujeto de su acción pedagógica, es capaz de elaborar programas y métodos de enseñanza-aprendizaje, siendo competente para insertar a su escuela en una comunidad. El objetivo fundamental de la interdisciplinariedad es *experimentar la vivencia de una realidad global* que se inscribe en las experiencias cotidianas del alumno, del profesor, del pueblo y que, en la escuela tradicional, es encasillada y fragmentada. Articular saber, conocimiento, vivencia, escuela, comunidad, medio ambiente, etc., es el objetivo de la interdisciplinariedad que se traduce, en la práctica, en un *trabajo colectivo y solidario* en la organización del trabajo en la escuela. No hay interdisciplinariedad sin una descentralización del poder, por lo tanto, sin una efectiva *autonomía de la escuela*.

Paulo Freire dejó la Secretaría Municipal de Educación el día 27 de mayo de 1991. Después de casi dos años y medio, Paulo Freire volvió a su biblioteca y a sus actividades académicas “a la manera de quien, saliendo, se queda”, como afirma en el epílogo de su libro *La educación en la ciudad* (p. 167).

Ciertamente Paulo Freire mantuvo una presencia activa en la secretaría, ofreciendo su larga experiencia traducida, en la práctica, en proyectos que la secretaría realizó. En su despedida afirmó “aun sin ser secretario ya continuaré junto a ustedes de otra forma [...]. Sigán contando conmigo en la construcción de una política educativa, de una escuela con otra ‘cara’, más alegre, fraternal y democrática” (*La educación en la ciudad*, p. 169).

EL ÚLTIMO FREIRE

En Brasil durante el decenio de los noventa, Paulo Freire publicó *La educación en la ciudad* (1991), *Pedagogía de la esperanza* (1992), *Política y educación* (1993), *Cartas a quien pretende enseñar* (1993), *Cartas a Cristina* (1994) y *À sombra desta mangueira* (1995). Son obras que revelan el estilo más literario de Paulo Freire y un *pensamiento analítico-histórico* en evolución permanente.

¿Qué añadió a su legado con estas nuevas obras?

Paulo Freire parece preocupado con una cuestión: ¿qué tipo de educación necesitan los hombres y las mujeres del siglo XXI para vivir en este mundo tan complejo de globalización capitalista de la economía, de las comunicaciones y de la cultura y, al mismo tiempo, de resurgimiento de los nacionalismos, del racismo, de la violencia y de triunfo del individualismo neoliberal?

¿Cómo respondió en estos últimos libros a estas complejas interrogantes?

Respondió –según la literatura y la percepción particulares de estas obras recientes– que ellos y ellas necesitan una educación para la diversidad fundada en una *ética* y en una *cultura de la diversidad*. Una sociedad multicultural debe educar a un ser humano multicultural, capaz de oír, de prestarle atención a lo diferente, respetarlo. En este nuevo escenario de la educación será necesario reconstruir el saber de la escuela y la formación del educador. No habrá un papel cristalizado ni para la escuela ni para el educador. En lugar de la arrogancia de quien se cree dueño del saber, el profesor deberá ser más creativo y aprender con el alumno y con el mundo. En una época de violencia, de agresividad, el profesor deberá promover el entendimiento con los que son diferentes, y la escuela deberá ser un espacio de convivencia, donde los conflictos son trabajados y no escondidos.

En este contexto global, hay *dos dimensiones* que luego pueden ser destacadas y que también se encuentran en otras obras de Paulo Freire: la *dimensión interdisciplinaria* y la *dimensión internacional y solidaria*. Para vivir este tiempo presente, el profesor necesita comprometer a los chicos para que vivan en el mundo de la diferencia y de la solidaridad entre diferentes. La escuela necesita preparar al ciudadano para participar en una sociedad planetaria. Como punto de partida, la escuela tiene que ser local, pero tiene que ser internacional e intercultural como punto de llegada.

Frente al problema de la falta de interés de muchos alumnos por los contenidos curriculares de nuestra enseñanza, se suele responder con métodos más apropiados o aumentando el tiempo de asistencia en la escuela. Pero existe otra visión del problema que es la de adecuar al tratamiento de los contenidos, abordándolos en su complejidad y organizando correctamente la relación entre transmisión de la cultura y el itinerario educativo de los alumnos. En este aspecto, el *plan de estudios monocultural* oficial representa un gran desafío. Los resultados obtenidos con *planes de estudio multiculturales* que toman en cuenta la cultura del alumno son más eficaces para despertar su interés. Paulo Freire llama a esta cultura del alumno “cultura popular”. Otros educadores que también estudiaron este tema, como el educador francés Georges Snyders, la denominan “cultura primera”. Organizar adecuadamente o no la relación entre *identidad cultural* e *itinerario educativo*, sobre todo para las clases populares, puede representar la gran diferencia en la extensión o no de la educación de calidad y para todos en los próximos años.

El tema de la identidad, sobre todo de la profesora, está presente todo el tiempo en el libro *Cartas a quien pretende enseñar*:

Preguntarnos sobre las relaciones entre la identidad cultural –que siempre tiene un elemento de clase social– de los sujetos de la educación y la práctica educativa es algo que se nos impone. Es que la identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto como el explícito, y obviamente con cuestiones de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, me parece que analizar la cuestión de la identidad de los sujetos de la educación, educadores y educandos, implica recalcar, desde el comienzo de tal ejercicio que la identidad cultural, expresión cada vez más usada por nosotros, no puede pretender agotar la totalidad del significado del fenómeno cuyo concepto es la *identidad*. El atributo cultural acrecentado por el restrictivo *de clase* no agota la comprensión del término “identidad”. En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares (p. 103).

Este libro ha tenido una enorme repercusión entre las jóvenes profesoras justamente por tratar las cuestiones de *género en la educación* y del tema de la *profesionalización docente*, tan deteriorada en los últimos años en términos salariales y en términos de las propias condiciones de trabajo que rodean a la actividad docente. Paulo Freire afirma que

El intento de reducir a la *maestra* a la condición de *tía* es una “inocente” trampa ideológica en la que, queriendo hacerse la ilusión de *endulzar* la vida a la maestra, lo que se trata de hacer es ablandar su capacidad de lucha o entretenerla en el ejercicio de sus tareas fundamentales. Entre ellas, por ejemplo, la de desafiar a sus alumnos desde la más tierna y adecuada edad a través de juegos, de historias, de lecturas para comprender la necesidad de la coherencia entre el discurso y la práctica; un discurso sobre la defensa de los más débiles, de los pobres, de los *descamisados*, y una *práctica* en favor de los *camisados* y contra los *descamisados*; un discurso que niega la existencia de las clases sociales, sus conflictos, y la práctica política exactamente en favor de los poderosos (p. 26).

La escuela no debe transmitir únicamente conocimientos, sino también preocuparse de la formación global en una visión donde el conocer y el intervenir en lo real se encuentren. Pero para esto, es necesario saber trabajar con las diferencias, es decir, es necesario reconocerlas y no esconderlas y aceptar que, para conocerme, necesito conocer al otro. Paulo Freire retoma estos temas tanto en su *Pedagogía de la esperanza* como en *Cartas a Cristina*. Las *consecuencias* de este enfoque para la enseñanza son enormes. Se trata de establecer metodologías que permitan convertir las contribuciones étnicas y culturales en contenidos educativos, es decir, que formen parte de la propuesta educativa global de cada escuela. Evidentemente el profesor de

cualquier materia necesita poseer conocimientos antropológicos y culturales mínimos y tener una vista entrenada para darse cuenta de las diferencias étnicas y culturales, por lo tanto, necesita reeducar su vista para la *interculturalidad*; necesita descubrir elementos culturales externos que revitalicen su propia cultura, pero eso ya no es un problema actualmente. Basta abrir los ojos a la realidad, escuchar, oír...

Tres filosofías marcaron sucesivamente la obra de Paulo Freire: el *existencialismo*, la *fenomenología* y el *marxismo*, como señala Carlos Alberto Torres en su libro *Estudios freireanos*. Con la de Hegel y la de Marx, Paulo Freire realiza una crítica a la religión y a la teología, la crítica de la filosofía y de la enajenación política, social y económica. Sucesivamente –casi en fases diferentes– Paulo Freire analiza las consecuencias sociales, políticas y pedagógicas de las diversas formas de relación entre los seres humanos. Paulo Freire habla del “oprimido-opresor” (años cincuenta-sesenta), opresión “de clase” (años sesenta-setenta) y opresión “de género y raza” (años ochenta-noventa).

La dialéctica hegeliana entre el Señor y el Esclavo está presente en toda su obra. Sin embargo, ésta se encuentra como marco teórico particular de su principal obra: *Pedagogía del oprimido*. Ya en su obra *Pedagogía de la esperanza* y en *Cartas a Cristina*, Freire destaca la *opresión de género y de raza*. Existe, por lo tanto, la misma temática que se renueva en cada obra posterior a la *Pedagogía del oprimido*.

En *Cartas a Cristina* aparece más destacado el tema de la familia. Es también un libro escrito para la familia, para los padres y no sólo para los maestros. En la *quinta carta* (p. 60), Paulo Freire, al hablar de su infancia, constata también, en su familia, la existencia de la *cultura machista*:

Sólo ésta [la cultura machista] puede explicar, por un lado, que mi madre siempre tomase sobre sí el difícil enfrentamiento con los acreedores, y por el otro que mi padre, tan justo y tan bueno, aceptase saberla expuesta como se exponía (aunque ella no le contase lo que oía en las carnicerías y en las tiendas de abarrotes) y no asumiese la responsabilidad de vérselas con los acreedores. Era como si la autoridad del hombre debiese permanecer resguardada, protegida, mientras la mujer se entregaba a las ofensas.

En los años noventa frecuentemente aparece el tema de la *educación para la ciudadanía*, sobre todo en los temas desarrollados en el libro *Política y educación*. Paulo Freire destaca que el concepto de ciudadanía es un *concepto* ambiguo. En 1789, la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* establecía las primeras normas para asegurar la libertad individual y la propiedad. Existen diversas concepciones de ciudadanía: la liberal, la neoliberal, la progresista o socialdemócrata (el socialismo autoritario y burocrático no admite la democracia como valor universal y desprecia la

ciudadanía como valor progresista). Para Paulo Freire, ciudadano significa “individuo en el gozo de los derechos civiles y políticos de un Estado” y ciudadanía “tiene que ver con la condición de ciudadano, es decir, con el uso de los derechos y el derecho de tener deberes de ciudadano”. Es así como él entiende “la alfabetización como formación de la ciudadanía” y como “formadora de la ciudadanía” (*Política y educación*, p. 50).

Actualmente existe una *concepción consumista* de ciudadanía (no ser engañado en la compra de un bien de consumo) y una concepción opuesta, que es una *concepción plena* de ciudadanía, misma que consiste en la movilización de la sociedad para la conquista de los derechos arriba mencionados y que deben ser garantizados por el Estado. Las concepciones liberal y neoliberal de ciudadanía entienden que ésta es sólo un producto de la solidaridad individual, *gente de bien* entre las personas, y no una conquista en el interior del propio Estado. La ciudadanía implica instituciones y reglas justas. El Estado, en una visión socialdemócrata, necesita ejercer una acción –para evitar, por ejemplo, los abusos económicos de los oligopolios– haciendo valer las reglas definidas socialmente.

¿QUÉ FUTURO PUEDE TENER EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE?

En el desarrollo de su teoría de la educación, Paulo Freire consiguió, por un lado, desmitificar los sueños del *pedagogismo* de los años sesenta que pretendía, por lo menos en América Latina, que la escuela hiciera todo; por el otro, consiguió superar el *pesimismo* de los años setenta, cuando se decía que la escuela era puramente reproductivista. Haciendo esto, superando el pedagogismo ingenuo y el pesimismo negativista, consiguió mantenerse fiel a la utopía, soñando sueños posibles.

Para responder a la pregunta hecha anteriormente, se cree que el futuro de la obra de Paulo Freire está íntimamente ligado al futuro de la *educación popular*, en tanto que concepción general de la educación. Poco más de 20 años después de la *Pedagogía del oprimido*, la educación popular, marcada por esa obra, continúa siendo la mayor contribución que el pensamiento latinoamericano ha dado al pensamiento pedagógico universal. Es el marco teórico que continúa inspirando numerosas experiencias tanto en América Latina como en el mundo; no sólo en los países del tercer mundo, sino también en aquéllos con alto desarrollo tecnológico y en realidades muy distintas.

Paulo Freire es tributario de este movimiento en el cual él está insterto y al que le dio y continúa prestando una enorme contribución. La educación popular ha pasado por *varios momentos*. Es un movimiento dinámico y alimentado por innumerables visiones que forman un inmenso mosaico. No todas las visiones se identifican con el pensamiento de Paulo Freire, pero

muchas se refieren a él, pasando del optimismo guerrero de la campaña de alfabetización en Nicaragua, por las escuelas comunitarias de cariz no formal, hasta las experiencias estatales de educación, todas se remiten al paradigma teórico de Paulo Freire.

La obra de Paulo Freire deberá continuar desarrollándose en múltiples direcciones, tal vez irreconciliables. Él no podrá tener el control de esto, así como Marx no es responsable del marxismo ni de todo lo que se hizo en nombre de él, y las críticas positivas o negativas también deberán proseguir.

¿Cómo reacciona Paulo Freire frente a las *críticas* a su persona o a su obra?

Los ataques a su persona son muy raros, porque sus ideas pueden generar polémica, pero su persona no. Su personalidad es transparente. No hay lugar para la hipocresía. No responde a críticas personales. Tampoco polemiza con los críticos de su obra. Paulo Freire cree que el humor es un arma pedagógica progresista, no así la polémica. El humor es constructivo, pero la polémica muchas veces es destructiva. Por eso no polemizó con ninguno de sus críticos. Esto no significa que él se haya callado y no haya dado respuestas.

Consideraba las críticas positivamente e intentaba aprender con ellas. Cuando respondía, indirectamente, en sus libros –y esto lo hizo sistemáticamente– intentaba, antes que nada, *contextualizar sus obras* y mostrar que era hijo de su tiempo. En este sentido, se puede decir que existe una *evolución* en su pensamiento en que él va superando ciertas “ingenuidades” –como él mismo afirma en la *Pedagogía de la esperanza* (p. 67).

Pero también hay críticas que provienen de *lecturas* muy diferentes y hasta contradictorias de la propia obra de Paulo Freire. Lecturas legítimas y serias. Sin embargo, en este caso, él tenía el derecho de disentir respecto de estas lecturas y no reconocerse en ellas.

Ciertos críticos conservadores afirman que no tiene una *teoría del conocimiento*, porque no estudia las relaciones entre el sujeto del conocimiento y el objeto. Paulo Freire se interesaría únicamente por el producto. Esto no es verdad: antes que nada, su pensamiento se funda en una explícita teoría antropológica del conocimiento. Otros lo acusan de *autoritarismo*, y afirman que su método supone la transformación de la realidad y no todos desean transformarla. Por lo tanto, sería un método no científico (porque no es aplicable universalmente). Su método sería autoritario en la medida en que él obliga a todos a participar en la transformación. Es claro que esta crítica ignora que Paulo Freire no acepta la idea de una *teoría pura* –para él una ilusión– sino una *teoría crítica* enraizada en una filosofía social y política. Rechaza la idea de neutralidad científica –como rechaza el academismo– y argumenta que los conservadores, sobre la capa de neutralidad política de una teoría pura, esconden su ideología conservadora.

A lo largo de su existencia, Paulo Freire va elaborando su *teoría crítica* en la práctica de pensar la práctica. Esta teoría no puede dejar de *incomodar* a

la academia, o mejor, al academicismo, como muestra Heinz-Peter Gerhardt en su ensayo, también publicado en el libro *Paulo Freire: una biobibliografía*. La academia exige de él que se afilie a alguna corriente pedagógica. En Brasil intentaron incluso encajarlo en una corriente pedagógica en la que sólo él figuraba –una escuela nueva popular–, con lo que se intentaba menospreciar su contribución. El enfado del academicismo se extiende igualmente a todos los que estudian o practican su método. Esto prueba, una vez más, que no hay teoría neutra y que toda praxis educativa es también una praxis política y como tal no puede agradar a todos.

En los últimos años, en sus charlas frecuentes y también en sus escritos, Paulo Freire venía insistiendo en el análisis de las consecuencias de la *globalización* capitalista de la economía, de las comunicaciones y de la cultura, así como en el nuevo modelo político conservador: el *neoliberalismo*. Freire hace referencia en el libro *Pedagogía de la esperanza* y dice que

es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia –que no se confunde con la connivencia del –y de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal (p. 10).

Esta radicalidad, hallado en toda la obra de Paulo Freire, no podía dejar de aparecer en su último libro, publicado en octubre de 1995: *À sombra desta mangueira*. En él, se encuentran el análisis y la denuncia del utilitarismo y del consumismo posmoderno neoliberal y el anuncio renovado de una concepción de civilización que no excluye la explicación tecnológica actual, pero que la subordina a otros valores, los de la *cooperación* y de la *solidaridad*. El Mercado necesita ser subordinado a la ciudadanía y no viceversa. Como dice Ladislau Dowbor, en el prefacio de esta obra: “en el raciocinio de Paulo Freire, la racionalidad reclama racionalmente el derecho a sus raíces emocionales. Es el regreso a la sombra del mango, al ser humano completo”.

Este libro apunta hacia una *reflexión ecopedagógica* o hacia lo que se puede llamar *pedagogía para el desarrollo sustentable*. Él dice, casi en las *primeras palabras* del libro (p. 15): “Los árboles siempre han llamado mi atención... Nacido en Recife, niño de una generación que creció en quintas, en íntima relación con árboles, mi memoria no podría dejar de estar repleta de experiencias de sombras.” En seguida habla del calor de los trópicos, de los árboles de mango, árboles de cajú, pitombeiras... “sombra y luz, cielo azul, horizonte profundo y amplio dicen de mí. Sin ellos apenas sobrevivo, menos de lo que existo” (p. 16).

En un universo de tanta tecnología y de destrucción de la vida en el planeta, Paulo Freire pide atención para la sombra del árbol, para la necesidad de apreciar el aire puro, el agua limpia, el calor del área de la playa. ¿Por qué

el río ya no sirve para pescar y la calle para jugar y pasear? ¿Por qué tanta contaminación? No es suficiente proclamar los derechos humanos o los derechos de la Tierra sin un proceso colectivo de educación, sin tomar conciencia de que el futuro saludable de la Tierra depende de la creación de una *ciudadanía ambiental planetaria*. Esta ciudadanía debe sustentarse con base en una *ética integral* de respeto a todos los seres con los cuales compartimos el planeta. De la capacidad de entender, hoy, la situación dramática en la que nos encontramos, causada por el deterioro del medio ambiente, depende *de nuestro futuro común*.

Existe la certeza de que el desarrollo sustentable deberá volverse uno de los temas más importantes de la educación en los próximos decenios, y el papel de la *educación popular* asociada a la *ecopedagogía* será decisivo para el cambio de mentalidad y actitud en este campo. En la actualidad, el modelo educativo dominante se basa en la competitividad sin solidaridad y no toma en cuenta el desarrollo sustentable. El educador que se pretende formar para el próximo milenio deberá tener conciencia y actuar en favor de un planeta saludable, donde todos puedan vivir con calidad y en armonía universal con todos los seres con los que compartimos la Tierra. Éste puede ser un desdoblamiento posible del pensamiento de Paulo Freire en los próximos años.

Los años noventa se caracterizan por un pensamiento *posmarxista* y *posmoderno*, por cuestionar las tesis socialistas ortodoxas y burocráticas y por la afirmación de la subjetividad que se expresa por medio de movimientos sociales de índole distinta, más preocupados por cuestiones inmediatas que por una utopía distante, como se pensaba en los años sesenta. Sin perder de vista la utopía distante, es necesario vivir y realizar una *utopía próxima*.

Estamos viviendo un tiempo de crisis de la utopía. Para nosotros, reafirmarla se constituye en un acto pedagógico esencial en la construcción de la educación del futuro. Hay quienes creen que el socialismo murió, que la lucha de clases desapareció. Pero en realidad no fue el socialismo el que murió ni el capitalismo el que triunfó. Lo que fue derrotado fue un modelo específico de socialismo: el modelo autoritario. Y esto representa un gran avance.

Los neoliberales y los conservadores sostienen que la lucha de clases acabó, que la ideología acabó, que ya nada es ideológico. Este discurso no envejece nuestros sueños de libertad y no deja de ser menos justa la lucha contra el autoritarismo. Esto nos obliga a comprenderlo mejor en sus múltiples manifestaciones. No se puede superar la pedagogía del oprimido mientras existan los oprimidos. No se puede superar la lucha de clases mientras existan los privilegios de clase.

POLIFONÍA: ALGUNAS TESIS EXTRAÍDAS DE LAS MÚLTIPLES LECTURAS DE PAULO FREIRE*

Para Paulo Freire, la educación se vuelve un momento de la experiencia dialéctica total de la humanización de los hombres, con igual participación dialógica del educador y el educando.

(WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK, *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*, São Paulo, Brasiliense, 1983, p. 70)

La primera parte de este texto se refiere a las tesis presentadas en las exposiciones hechas durante el *Simposio Paulo Freire*, realizado en Vitoria, Espírito Santo, del 4 al 6 de septiembre de 1996, por iniciativa del IPF, del Centro Comunitario Pedagógico de Espírito Santo, CECOPES, y de la Universidad Federal de Espírito Santo. En este simposio expusieron, por orden de presentación, las siguientes personas: Moacir Gadotti, Luíz Eduardo Wanderley, Pedro Pontual, Pablo Gentili, Balduino Antonio Andreola, Rosa Maria Torres, Osmar Fávero, Ana Maria do Vale, José Eustáquio Romão y Célia Frazão Linhares. Paulo Freire cerró el simposio.

La segunda parte se refiere a las tesis elaboradas durante un curso sobre el *Pensamiento Paulo Freire* impartido por el profesor Moacir Gadotti a los alumnos de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, durante el segundo semestre de 1996, con base en el libro *Paulo Freire: una biobibliografía*. En noviembre de 1996, Paulo Freire participó en las clases finales de este curso, donde tuvo la oportunidad de escuchar y debatir estas tesis.

SOBRE EL ÚLTIMO SIMPOSIO INTERNACIONAL EN EL QUE PAULO FREIRE PARTICIPÓ
(SEPTIEMBRE DE 1996)

¿Por qué un *Simposio Paulo Freire*? Esta pregunta se debatió en la apertura

* Agradezco a los profesores Ángela Antunes Ciseski, Paulo Roberto Padilha y Sônia Couto del IPF por su paciente colaboración en la creación, discusión y revisión de este texto. Se trata de una síntesis que puede servir tanto a los que desean tener una visión amplia de la obra de Paulo Freire como para aquellos que, aunque ya la conozcan, desean profundizar en el análisis de su extensión y de su complejidad. La primera parte de este texto fue publicada por *Pátio: Revista Pedagógica* de la Editora Artes Médicas Sul (año 1, núm. 2, agosto-octubre de 1997), pp. 7-9.

del simposio. Se dijo que Paulo Freire marcó una ruptura en la historia pedagógica brasileña. Él rompió radicalmente con la educación elitista y se comprometió con hombres y mujeres concretos. En un contexto de masificación, de desarticulación de la escuela con la sociedad y de exclusión, Paulo Freire se vuelve aún más actual al anunciar y constituir un proyecto educativo radicalmente democrático e instigante. El *Simposio Paulo Freire*, organizado por el Centro de Educación de la UFES, por el CECOPES y por el IPF, no pretendía ser un homenaje a un pedagogo que dejó un legado que ya quedó en el pasado, o un homenaje a alguien que *ya era*; éste se constituyó en un momento sistematizado del debate sobre el pensamiento y la obra de Paulo Freire que fue, es y continuará siendo una referencia en las pedagogías brasileña y mundial.

De la primera intervención, la de Moacir Gadotti sobre “La praxis político-pedagógica de Paulo Freire en el contexto educativo brasileño”, se destacan ocho tesis:

1] El constructivismo freireano va más allá de la investigación y de la tematización (Piaget): la tercera etapa de su método –la problematización– supone la acción transformadora.

2] En el proceso de alfabetización, el éxito depende mucho menos de las técnicas utilizadas que de la capacidad del alfabetizador de caminar junto al alfabetizando.

3] La teoría del conocimiento de Paulo Freire tuvo una repercusión tan grande debido a que le da dignidad al alumno: el profesor es también un aprendiz.

4] La interdisciplinariedad freireana no es sólo un método pedagógico o una actitud del profesor: es una exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico.

5] Los temas desarrollados por Paulo Freire, en las últimas obras, sugieren la emergencia de una pedagogía del desarrollo sustentable o ecopedagogía.

6] El futuro del pensamiento freireano está ligado al futuro de la educación popular, a su reconceptualización o *reaprendizaje* en la posmodernidad; la educación popular es un movimiento dinámico y ha pasado por varios momentos.

7] El sueño de Paulo Freire es unir a las personas en una sociedad de iguales. Por eso es necesario desburocratizar al conocimiento y trabajar más con vínculos, con las relaciones interpersonales.

8] El conflicto es el motor de la historia y el diálogo es el arma fundamental para la superación del conflicto.

De la intervención de Luís Eduardo Wanderley y de Pedro Pontual, quienes hablaron sobre “La influencia de Paulo Freire en las formulaciones de la educación popular”, se señalan las siguientes tesis:

1] Además de las primeras categorías que Paulo Freire utilizó –como la de “opresor-oprimido”– actualmente se encuentran otras, como la categoría de “excluidos”; es necesario cambiar el contenido y la metodología de la

educación popular por medio de su adecuación a la nueva realidad de los “excluidos”.

2] Según Paulo Freire, es importante reconocer la existencia de la lucha de clases para una mejor comprensión del proceso pedagógico.

3] La educación popular necesita tomar en consideración el medio tecnológico en el que vivimos; por ejemplo, quien está formando en la actualidad el imaginario popular son los medios de comunicación (*candidatos virtuales*: el candidato no tiene programa, ni historia: la imagen habla por él); si no llega hasta los medios de comunicación, la educación popular está *fuera*.

4] *Concertación*, una nueva palabra en español que se remite a la necesidad de que nos confrontemos con la realidad de hoy por medio de *pactos*: necesidad de construir consensos, alianzas en el seno de los movimientos populares. La obra de Paulo Freire nos ayuda a entender este nuevo tiempo.

5] La obra de Paulo Freire puede ser vista a partir de sus ideas principales:

- La ampliación del concepto de lo educativo (más allá de la educación estrictamente escolar).

- El carácter político inherente a la educación.
- El conocimiento de los límites de la práctica educativa.
- La construcción de una nueva cultura política.
- El principio de la gestión democrática
- Una pedagogía de la pregunta.

Pablo Gentili, al referirse a las ideas de Paulo Freire y el proceso de democratización de la educación y de la sociedad, presentó ocho tesis:

1] La pedagogía de la esperanza es la pedagogía que se opone a la pedagogía de la exclusión de los gobiernos neoliberales latinoamericanos.

2] Según Paulo Freire, el diagnóstico neoliberal es ideológico: crea un sentido común, un imaginario social respecto de que no existe otra respuesta (subjetividades); se vuelve una forma natural de entender la escuela.

3] Paulo Freire está contribuyendo en la construcción de otras subjetividades contra el tecnicismo de la propuesta neoliberal; Paulo Freire piensa políticamente el tecnicismo pedagógico.

4] La cuestión es saber si estamos pensando la educación a partir de los vencidos o de los vencedores: la pedagogía de la esperanza sólo le interesa a los vencidos.

5] La construcción de la pedagogía de la esperanza no es un problema técnico; es un problema ideológico que implica la construcción de una subjetividad democrática.

6] El neoliberalismo consigue neutralizar la desigualdad; por esto, Paulo Freire llama nuestra atención hacia la necesidad de que observemos el proceso de construcción de la subjetividad democrática, mostrando, por el contrario, que la desigualdad no es natural; es necesario aguzar nuestra capacidad de asombro.

7] Paulo Freire considera necesaria la politicidad del proceso pedagógico

toda vez que los problemas educativos no son sólo técnicos ni sólo pedagógicos; son también políticos y económicos; el neoliberalismo intenta significar nuevamente el carácter político de la educación, por medio de una politización que sea favorable a los sectores del poder; para Paulo Freire, hay que pensar la educación en la perspectiva de las clases populares.

8] Debemos construir nuestra filosofía de la igualdad y entender que la desigualdad no es natural, debemos pensarla como el reconocimiento de la diversidad, lo que le da sentido a la pedagogía de la esperanza.

De la intervención de Balduino Antonio Andreola, que abordó el tema de las hipótesis teóricas y filosóficas del pensamiento de Paulo Freire: el proyecto político-pedagógico formulado en la pedagogía liberadora, se destacan ocho tesis.

1] La obra de Paulo Freire es mucho mayor que una obra académica: “el corazón está en el centro del conocimiento”.

2] En Paulo Freire el diálogo es una exigencia ontológica; el diálogo de las culturas es una exigencia fundamental no sólo para el ser humano, sino entre grupos de personas y naciones. De ahí que Paulo Freire se preocupe por escribir siempre menos con el lenguaje de los intelectuales y más con el lenguaje del pueblo.

3] Paulo Freire defiende una nueva modernidad: racionalidad empapada de afectividad.

4] Hay pensamientos que incomodan un cierto tiempo, pero después se acomodan. El pensamiento de Paulo Freire continúa siempre incomodando, por esto se mantiene siempre actual.

5] Ernani Fiori: “Paulo Freire jamás olvidó la pasión por sus sueños.”

6] La radicalidad de Paulo Freire proviene de la fe en la capacidad que el ser humano tiene de superar sus dificultades, sus límites; es un compromiso de trabajar juntos, de definir colectivamente los proyectos.

7] El poder que está ahí no es para ser conquistado, participado o distribuido: es para ser reinventado y Paulo Freire nos indica cuál es el papel de los educadores en la reinención del poder: reinventar la educación reinventando la política; estamos del lado contrario de la cultura dominante pero no del lado contrario de la historia; el poder es delegado del pueblo que tiene el poder.

8] La obra de Paulo Freire se aproxima a lo estético, a lo epistemológico y a lo social. Es necesario reinventar un conocimiento que tenga rasgos de belleza.

Rosa Maria Torres y Osmar Fávero hablaron sobre “Paulo Freire y la alfabetización”.

A continuación, las tesis de Rosa Maria Torres:

1] Polisemia de Paulo Freire: Paulo Freire es un ciudadano del mundo. Su obra es capaz de generar múltiples lecturas; su discurso hablado y escrito generan diferentes interpretaciones en diferentes lugares.

2] Paulo Freire no desarrolló nuevas técnicas de alfabetización, no se preocupó únicamente por el desarrollo de la lengua escrita de los adultos; entre otros temas, se preocupó por las relaciones entre el profesor y el alumno y por la conciencia crítica.

3] Para que sea prioritario prestarle atención a la educación infantil, es necesario que exista educación para adultos –para los padres de familia– para que puedan colaborar con los profesores. De ahí también la importancia de Paulo Freire. La educación infantil y la de adultos deben ser “intercambiadas”.

4] El analfabetismo no se puede erradicar, pues el analfabeto no es una plaga: es una condición social. No se erradica el analfabetismo si no se erradica la pobreza.

Por su parte, Osmar Fávero también presentó sus tesis:

1] Paulo Freire fue el primer educador brasileño en expresar que el analfabetismo era un problema social; para Paulo Freire el analfabetismo es un problema social que debe ser resuelto mediante un profundo proceso de movilización social. Hasta ahora esto no ha sido asumido por la plataforma de ningún gobierno federal.

2] El II Congreso Nacional de Educación de Adultos (Río de Janeiro, 1958) fue el punto de partida que dio origen a los movimientos populares en Brasil.

3] En la sociedad cerrada, el hombre tenía una conciencia mágica; en la sociedad en tránsito, la conciencia era transitivo-ingenua; de la conciencia transitivo-ingenua a la conciencia crítica se genera la conscientización: un proceso educativo, un movimiento de la praxis, una práctica reflexionada. De allí sale un nuevo movimiento: la politización; no significa que la educación aborde el tema político; politización significa compromiso en grupos que tengan como objetivo la transformación social.

4] Angicos se oponía a la experiencia del Instituto Superior de Estudios Brasileños, ISEB, y de la campaña “De pie en el suelo también se aprende a leer”. Ésta fue la primera experiencia sistematizada de alfabetización; se creó la Comisión de Cultura Popular; palabra generadora: con riqueza existencial que debía reflejar las necesidades lingüísticas para la alfabetización.

5] Las reflexiones del ISEB dieron origen a la formación de movimientos populares. Su gran representante, Álvaro Vieira Pinto, que tenía una preocupación por el tipo de hombre que se debería formar en el país y con la conciencia ingenua y crítica, influyó en Paulo Freire.

Ana Maria do Vale y José Eustáquio Romão hablaron sobre “Paulo Freire y la escuela pública popular”. Éstas son sus principales tesis:

1] La descentralización y la democratización de los espacios públicos implicaron la conscientización y ciudadanía a partir de la escuela; la descentralización democrática implica autonomía: la capacidad de decisión de las escuelas. Sin ésta existe únicamente una descentralización de las tareas.

2] Paulo Freire nos enseña que el papel de la escuela es fundamental en la sociedad, pero no puede ser visto como palanca principal para la resolución de los problemas sociales; se debe, sí, caminar hacia la superación de la escuela pública burguesa.

3] Según Paulo Freire, nadie camina sin estar aprendiendo a caminar.

4] La escuela pública popular, implantada por Paulo Freire en el municipio de São Paulo, rompió con la tradición de que sólo la élite es competente para gobernar.

5] Paulo Freire ejerció dos funciones básicas en su gestión en el municipio de São Paulo: una simbólica y una real. En cuanto a la primera, Paulo Freire consideró que la escuela debe ser el canal de rescate científico de la expresión de la cultura popular, que la escuela pública debe ser el espacio de organización de las reflexiones sobre las determinaciones sociales y que esta escuela debe tener una función insurreccional, es decir, debe ser espacio de organización política de las clases populares e instrumento de la lucha contrahegemónica. En cuanto a la función real, Paulo Freire demostró la necesidad de disminuir la distancia entre la “piedra y el cristal”, intentó superar la expectativa de los 37 000 profesores y enseñó cómo dar el salto de la teoría a la práctica, pues propuso una gestión verdaderamente democrática de la escuela y de la propia Secretaría Municipal de Educación.

6] Paulo Freire no salió de la Secretaría Municipal de Educación porque hubiera fracasado, sino porque vio su tarea –simbólica y práctica– terminada: “salió sin salir”.

De la intervención de Célia Frazão Linhares, “El pensamiento pedagógico crítico en Brasil: la presencia de Paulo Freire”, destacaron cuatro tesis.

1] El pensamiento de Paulo Freire representa la afirmación de la polifonía contra los controladores de una voz única.

2] La obra de Paulo Freire rebasa las letras, porque retorna a sus verdaderos dueños: los oprimidos, los que siempre soñaron con ella, ella transforma la debilidad del oprimido en fuerza, para que la fuerza del opresor se transforme en debilidad.

3] Paulo Freire parece haber comprendido desde muy temprano que las universidades, con su academicismo, con sus luchas internas por el poder y el control del conocimiento, con frecuencia se revelan como espacios cerrados donde el pensamiento creador enfrenta serios problemas.

4] Por un lado, se convive con el énfasis en las celebraciones, homenajes y fiestas en honor de la obra de Paulo Freire; por el otro, la represalia disfrazada de adhesión a su pedagogía, que, bien se sabe, está lejos de tener el espacio que se merece en los planes de estudio universitarios y en los propios cursos de formación de profesores.

Finalmente, el simposio culminó con las palabras de Paulo Freire. Entre otras cosas, dijo:

1] Una de las cosas que nos agradan es saber, en vida, que la gente exis-

te. Yo soy discutido, recreado, distorsionado y recordado; lo trágico es pasar por la vida sin ser mal interpretado o distorsionado

2] Necesitamos tener cuidado con la anestesia de la ideología neoliberal porque ésta es fatalista, vive de un discurso fatalista, pero no hay ninguna realidad dueña de sí misma; el neoliberalismo actúa como si la globalización fuera una realidad definitiva y no una categoría histórica.

3] Yo soy en lo más hondo un adivinador, muy intuitivo; sin embargo, mi esfuerzo es no quedarme en el hallazgo de mis intuiciones, sino someterlas al cedazo del rigor.

4] Toda actividad democrática en la escuela implica que se tiene que ir más allá del contenido. No podemos engañar a la curiosidad de los alumnos.

5] Fui un niño conectivo, conjuntivo, entre la clase media y la popular.

6] El educador no tiene por qué esconder sus opciones políticas.

DEL ÚLTIMO CURSO EN LA UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO EN EL QUE PARTICIPÓ PAULO FREIRE (2º SEMESTRE DE 1996)

Era la primera vez que un curso sobre el pensamiento de Paulo Freire era ofrecido en la Universidad de São Paulo: una disciplina optativa de la licenciatura en pedagogía de la facultad de educación. El profesor Moacir Gadotti había propuesto esta disciplina en 1994, pero ésta sólo fue impartida en el segundo semestre de 1996. En este curso, fue leída y discutida la obra más completa existente sobre Paulo Freire –*Paulo Freire: una biobibliografía*– que había aparecido aquel año. A continuación, algunas de las tesis que surgieron en el transcurso del semestre:

1] Es posible ser autor y no sólo compilador: el alumno participa en la construcción del conocimiento; las escuelas pueden ser creadoras, producir su propio proyecto político-pedagógico.

2] Lectura del mundo: el aprendizaje se puede extraer de la vida cotidiana.

3] Importancia de la dimensión cultural en los procesos de transformación social.

4] El diálogo es fundamental en la creación cultural: diálogo de culturas.

5] Mirar al caos y vislumbrar la utopía: no perder la esperanza frente a las dificultades; el educador necesita ser un profeta.

6] Síntesis cultural: la cultura popular y la cultura erudita, científica, no se yuxtaponen, sino que se articulan.

7] La belleza estética es fundamental: pedir de los niños el respeto hacia ellos mismos.

8] Crear vivencias, relaciones y no sólo transmitir contenidos.

9] Todos los analfabetos tienen saberes importantes que es necesario intercambiar: socratismo en Freire.

10] El constructivismo crítico freireano es sencillo de entender y difícil de practicar, pues exige cambios no sólo individuales sino también sociales.

11] La posmodernidad se caracteriza por el consumo inmediato: la educación, como proceso a largo plazo, encuentra dificultades en adecuarse a este nuevo movimiento; si existe inmediatez, consumo inmediato, instantáneo, es difícil construir una conciencia histórica.

12] La simplicidad es una virtud que se aprende sólo con mucha experiencia; es un producto de la sabiduría.

13] Paulo Freire retoma siempre las mismas tesis, relee los nuevos contextos con la misma mirada humanista: ve el mundo bajo el punto de vista de la liberación humana e individual.

14] El asistencialismo suavizante esconde las diferencias e impide la necesaria asistencia social para las clases populares; lo mismo que ocurre en el interior de un estado o nación se da entre Estados: la supuesta *ayuda* de un país a otro esconde el asistencialismo; la asistencia internacional debe ser un camino en dos sentidos.

15] Lo inmediato no puede ser entendido fuera de su contexto.

16] Existe una historicidad de la propia criticidad: lo que hoy es considerado crítico, mañana puede ser considerado ingenuo.

17] Los orígenes del pensamiento de Paulo Freire se dan entre dos revoluciones: la de 30 y la de 64, tiene sabor de “fruto prohibido”.

18] Afirmación del sujeto en la historia contra el individualismo: el papel de la autonomía.

19] Para ser universal, el pensamiento necesita ser local, necesita ser *glocal* (global + local).

20] La “pedagogía del oprimido” nació de las luchas utópicas de los años sesenta y aún no se ha realizado: este libro es actual porque lo que promueve no se ha llevado a cabo hasta ahora.

21] Enseñar es insertarse en la historia: no es sólo estar en el salón de clase sino en un imaginario político.

22] El analfabetismo es un proyecto de las élites, no un determinismo social.

23] El humanismo no se opone al avance tecnológico; sin embargo, avanzamos mucho más en la tecnología que en el gobierno de los humanos.

24] No eliminar la escuela (Illich), sino reinventarla.

25] La opresión es una forma de locura.

26] La pedagogía del oprimido es tanto una crítica a la pedagogía tradicional (centrada en el profesor) como a la Escuela Nueva (que niega el carácter político de la educación); por esto, es erróneo llamar a Paulo Freire *escuelanovista* popular.

27] La teoría de la comunicación emancipadora aproxima a Habermas a Freire; la teoría política de la transformación social lo aproxima a Gramsci.

28] Paulo Freire vive la tensión ante el griego (Ser y Razón) y el semita (Bien y Deseo).

29] Illich hace un abordaje negativo de la escuela, mientras que Freire hace uno crítico-positivista.

30] Pura enseñanza de las letras y alfabetización política: la lengua es poder, y el poder usa la lengua.

31] Paulo Freire colocó al oprimido en el escenario de la historia por medio de su compromiso político y de su teoría como contra-narrativa al discurso de los poderosos y privilegiados.

32] La obra de Paulo Freire nos obliga a revisar prejuicios sociales, sexistas, racistas y de género.

33] Asimismo, hay necesidad de trabajar con los no pobres o no oprimidos para crear el contradiscurso entre aquellos que tienen más oportunidades en la sociedad.

34] El concepto de *clases sociales* no es suficiente para entender la complejidad del ser humano; también es necesario tomar en cuenta: el sexo, la opción sexual, el color, la edad, la religión, la diferente formación de cada individuo.

35] El aprendizaje se facilita en gran manera si los conocimientos que han de ser asimilados están relacionados con los saberes anteriores de los alumnos (Piaget y Freire).

36] La acción educativa consiste en explicar los conflictos humanos y sociales para desafiar a las personas y grupos a que se cuestionen en la búsqueda de su superación.

37] La utopía es el verdadero realismo del deber humano. Esto significa que, para ser realista en educación, el educador necesita ser utópico: la utopía representa un impulso para que se disponga el camino más allá del dato histórico; la utopía se vuelve desafío y estímulo.

38] La pedagogía fenomenológica y hermenéutica de Paulo Freire ofrece una base para la ética y para la educación religiosa (Teología de la liberación).

39] Las reformas pedagógicas para el pueblo han fracasado porque se hacen *para él* y no *por él*: el pueblo acaba por ser el objeto de y no el sujeto activo de los cambios.

40] La escuela multicultural puede ser un laboratorio de la sociedad multicultural, la verdadera sociedad democrática.

41] La escuela pública de horario completo facilita la aplicación de la teoría freireana, pues posibilita prácticas culturales y comunitarias, la relación entre la educación formal y la educación informal.

42] El espacio de socialización informal ofrece posibilidades de encuentros y vivencias que llevan a la solidaridad, al ser humano completo (directo a las raíces emocionales).

43] La educación liberadora es lo opuesto a la educación burocrática.

44] La enseñanza de ciencias puede ser algo emancipador y formar parte de la ciudadanía: depende de los temas y de la metodología elegidos; los temas seleccionados deben partir de la vida cotidiana de los alumnos.

45] La educación no lo puede todo, pero puede algo importante.

46] Habermas y Freire: la naturaleza humana fue inventada por la historia humana; la “curiosidad” (extrañamiento, sorpresa), “interés”, para Habermas, construye la naturaleza humana y, por lo tanto, el conocimiento; el ser humano (distintamente de otros seres vivos), por medio de la reflexión, actúa sobre las determinaciones (libertad) y transforma la naturaleza; sin la curiosidad no habría ciencia, conocimiento ni sentido común; hay una curiosidad ingenua y una curiosidad epistemológica.

47] Las condiciones materiales del espacio pedagógico condicionan la educación y la enseñanza.

48] Una estructura autoritaria no puede funcionar democráticamente.

49] Paulo Freire: “Soy profundamente respetuoso de la religiosidad de los demás, siempre y cuando ese derecho no hiera los derechos de los otros.”

50] Ecopedagogía freireana es “el gusto por el mundo”; “quiero ser recordado como alguien que amó a las plantas, los animales, los seres humanos, el mundo”, dice Paulo Freire.

51] El reinado de la necesidad obstaculiza al reinado de la libertad.

52] Paulo Freire y el teatro: primera etapa (antes del 64), uso del teatro tradicional como escenario y platea para uso didáctico; segunda etapa, teatro de conscientización o teatro del oprimido, es decir, el teatro como técnica de formación de la conciencia.

53] Psicoanálisis y Freire: primera relación: el carácter dialógico (logoterapia); segunda relación: las emociones (*amor es también diálogo*); la emoción es necesaria para conocer.

54] La comunicación transforma a los seres humanos en sujetos; “derecho a la voz” de los oprimidos; el ser humano sólo es humano mediante la comunicación; la comunicación sólo se hace efectiva cuando es igualitaria: de lo contrario no hay comunicación, hay comunicados.

La educación en América Latina está pasando por profundos cambios en relación con su concepción, los contenidos, métodos y objetivos. Enfrenta problemas crónicos como la deserción, la reprobación y la baja calidad. Estos cambios han suscitado las reacciones más diversas por parte de los docentes tanto universitarios como de la enseñanza básica y media.

Algunas reformas redujeron los gastos en educación, en perjuicio de los salarios de los profesores; otras realizaron descentralizaciones de responsabilidades para las municipalidades, con lo que sobrecargaron a las escuelas y los docentes. Sea como fuere, éstas están trazando nuevos rumbos para la educación –sobre todo para la educación básica– frente a los cuales los sindicatos y las asociaciones de maestros han venido tomando posiciones.

En los últimos decenios, las condiciones de vida y de trabajo en el área educativa han causado la expulsión de un significativo número de profesores. Muchos de ellos se han visto obligados a ir en busca de carreras mejor remuneradas. Por lo anterior, en ciertos momentos el sistema de enseñanza ha entrado en colapso, pues muchas escuelas públicas no pudieron empezar el año lectivo en las fechas previstas. En 1994, por ejemplo, de las seis mil escuelas urbanas de la red estatal de enseñanza de São Paulo, dos mil no empezaron el año lectivo en la fecha señalada por falta de profesores.

En todo inicio de año lectivo surgen y se desarrollan focos de conflicto entre profesores, sindicatos y Estado. Las medidas gubernamentales, siguiendo de cerca el recetario neoliberal, sólo dan respuestas tecnócratas –que no dejan de ser políticas– a este contexto en crisis. Éstas se concentran en la enseñanza básica, dejan la enseñanza universitaria, la educación infantil y la educación de jóvenes y adultos para que el mercado lo resuelva. Por esto, son de esperarse, para los próximos años, nuevos conflictos. La crisis deberá profundizarse mientras los gobiernos se olviden o ignoren las reivindicaciones de los trabajadores de la educación y se muestren incapaces para negociar con la sociedad las reformas necesarias en ese sector. La calidad de la educación es una condición para la eficiencia económica, pero la calidad educativa que genera la eficiencia económica que se opone al

* Este texto se publicó en diciembre de 1996 en la *Revista ADUSP* (Asociación de Docentes de la Universidad de São Paulo), en una edición especial conmemorativa de los 20 años de su fundación.

paradigma neoliberal no se alcanzará sin una reforma de las políticas sociales que cuente con la participación de la comunidad.

REARTICULACIÓN DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

La primera reunión de educadores brasileños de la que se tenga noticia se dio en Río de Janeiro en 1873 y fue convocada por iniciativa del gobierno. En ésta participaron sólo profesores de las escuelas de ese municipio. Diez años después, se realizó, en la misma ciudad, una conferencia pedagógica que reunió a profesores de escuelas públicas y particulares de la región.

La proclamación de la república, en 1889, llevó al gobierno federal a retirarse de la convocatoria de reuniones y conferencias de alcance nacional. Se entendía que la enseñanza debería estar exenta de las intervenciones del poder central. Se inició un largo periodo de olvido de la Unión frente a la enseñanza básica.

En 1924, se creó la Asociación Brasileña de Educación, ABE, que contaba con la participación de profesores interesados en cuestiones educativas. La ABE ocupó un lugar destacado por su valiosa contribución en el proceso de transformación del campo educativo. A partir de 1927, esta asociación organizó conferencias nacionales en diversas ciudades sobre diferentes temas. Fueron en total 13 conferencias entre 1927 y 1967 que llegaron a influir en la política educativa en coyunturas determinadas.

El golpe político y militar de 1964 apartó liderazgos consolidados y emergentes en los más diversos ramos de las ciencias, de la tecnología, de las artes y de la educación. Aun así, en 1967, en Río de Janeiro se realizó la XIII Conferencia Nacional de Educación promovida por la ABE. Esta conferencia ya no tuvo ninguna repercusión en el medio educativo, limitándose a ponencias impartidas para pocas personas.

En la reorganización de los trabajadores de la educación fue importante la contribución de la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia, SBPC. A partir de 1970, las reuniones de la SBPC –fundada en 1948– dejaron de ser eventos que sólo tenían que ver con profesores universitarios e investigadores para también abarcar a otros sectores de la sociedad, toda vez que era de los pocos espacios que permitían la expresión de la opinión pública y propiciaban el libre debate de la sociedad civil. En el decenio de los setenta, como consecuencia del movimiento estudiantil de 1968 y de otros hechos que marcaron esa época, la situación educativa brasileña fue particularmente debatida, pero los movimientos se limitaron, muchas veces, a la protesta frente a la manera autocrática de reformar el sistema educativo adoptada por el régimen militar.

A partir de la segunda mitad del decenio de los setenta la sociedad civil

se fue reorganizando. En los más variados sectores surgieron nuevas asociaciones, mientras que las antiguas comenzaron a adquirir mayor dinamismo. Desde 1977, las Asociaciones de Docentes de la Enseñanza Superior se multiplicaban en las universidades públicas y privadas. En julio de 1977, en Río de Janeiro se creó el Centro Estatal de Profesores, CEP, que congregaba al magisterio del estado. En 1978 se reestructuró la Asociación de Profesores de Enseñanza Oficial del Estado de São Paulo, APEOESP. Esto ocurrió también en otros estados. Por esta época creció mucho la Confederación de Profesores de Brasil, CPB, debido al fortalecimiento de las entidades estatales. Más tarde, en 1989, la CPB se transformó en Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE. La denominación *trabajadores de la educación*, en lugar de *educadores*, *profesores* o *profesionales de la educación*, refleja el cambio de percepción de la propia categoría en el conjunto de los trabajadores en general. Ésta toma conciencia de que los problemas que afectan a los docentes básicamente son los mismos de las otras categorías de trabajadores. Por lo tanto, a partir de entonces las luchas del magisterio fueron consideradas semejantes a las de los trabajadores en general.

En 1978 se fundó la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación, ANPED, hoy denominada Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (con la misma sigla), inicialmente una asociación de coordinadores de programas de posgrado en educación para luego abrirse, en 1979, a profesores, alumnos e investigadores en el área.

En 1979 se creó la Asociación Nacional de Educación, ANDE, en el momento en el que los educadores retomaban la bandera de la lucha por la *educación pública y gratuita para todos* contra la política de la educación privada del régimen militar.

La unión de la CEDES, ANPED y ANDE en la preparación de la Confederación Brasileña de Educación, CBE, se dio a partir de la reunión anual de la ANPED en Salvador, en 1979. En esa reunión los participantes mostraron interés por el mismo tema: *política educativa*, propuesto por el CEDES para la realización del II Seminario de Educación Brasileña. El encuentro cambió el nombre y recibió el de Conferencia Brasileña de Educación. Se mantuvo el tema del seminario propuesto por el CEDES. Esta iniciativa contó de inmediato con el apoyo del Centro de Estudios de Cultura Contemporánea. En 1980, estas cuatro entidades conformaron uno de los más importantes bastiones de resistencia del régimen militar, la *I Conferencia Brasileña de Educación*, en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Se le llamó *brasileña* para distinguirla de las conferencias *nacionales* de la ABE.

A finales del decenio de los setenta e inicio del de los ochenta, surgió el mayor número de entidades educativas, tanto las que se referían a la educación formal como las que se situaban en el área de la educación sindical, popular y no formal o extraescolar.

Después de una fase de represión y otra de relativa apertura, después de

1985, se vivió una fase de consolidación de las entidades y de organización de los trabajadores de la educación. De una *fase crítica*, con intensa movilización, huelgas y manifestaciones públicas, se pasó a una *fase orgánica* de propuestas, participando en la elaboración de políticas públicas en todos los niveles y, particularmente, en la elaboración del Capítulo de Educación en la Constitución de 1988 –a pesar de toda la desconsideración que sufrió posteriormente– y, después, en la elaboración de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, LDB, hoy todavía en trámite.

MOVIMIENTO SINDICAL DE LOS DOCENTES

En el decenio de los cincuenta, por más que hayan sido frecuentes los congresos de educadores, incluso con la presencia del presidente de la república –como fue el caso del II Congreso Nacional de Alfabetización, realizado en 1958 en Río de Janeiro–, no se consiguió crear una entidad nacional de educadores. La primera nació sólo en 1960, como resultado de las discusiones que tuvieron lugar entre 1953 y 1959, en tres congresos realizados en Salvador, Belo Horizonte y Porto Alegre. Once entidades reunidas en el IV Congreso, realizado en Recife en 1960, crean la Confederación de Profesores de Primaria de Brasil (CPPB).

El periodo que va de 1960 a 1972 se puede caracterizar como el periodo de organización y consolidación de la entidad en el nivel nacional y vinculación en el internacional.

Respecto del nacional, la CPPB incentivó la formación de entidades estatales, incluyendo los Territorios, regiones que no constituyen estado y están administradas por la Unión. Este incentivo se dio por medio de constantes contactos con los profesores de las regiones donde aún no existía ningún tipo de organización. Sin embargo, había dificultades originadas por la falta de recursos. Este problema afectaba incluso a las reuniones de la directiva, pues sus miembros –presidente, tesorero y secretario– generalmente no residían en el mismo estado.

En el nivel internacional, en 1962 la CPPB se afilió a la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza, CMOPE, con sede en Suiza. La afiliación a la CMOPE facilitó financieramente la supervivencia de la entidad, que hasta entonces había estado apoyada sólo por los órganos oficiales ligados a la educación.

El periodo de 1973 a 1978 puede ser considerado como un periodo de ampliación de la entidad que, en esa época, comienza a llamarse Confederación de Profesores de Brasil, CPB. Ésta representaba tanto a profesores de primaria como a los de otros niveles de enseñanza.

Los años de 1979 y 1980 se configuran como los años de crisis y transi-

ción para la democratización de la confederación, con una presencia mayor de las entidades afiliadas que cambiaron los estatutos en 1979: comienza a ser administrada por los presidentes de los organismos afiliados. En este periodo de transición el movimiento de los profesores creció nacionalmente. Organizó huelgas en varios estados, lo que llevó a la CPB a un debate interno y a una crisis en cuanto a la decisión de acompañar el avance del movimiento huelguista nacional. Hubo movilizaciones de algunas entidades que no formaban parte de la CPB para la formación de otra entidad nacional.

En los años siguientes, la CPB consolidó su estructura democrática. Ésta creció y reformó nuevamente sus estatutos en 1983 y definió las elecciones, no más por voto directo de todos los profesores, sino por delegados en el Congreso Nacional. En enero de 1989, cambió de nombre y esta vez comenzó a llamarse Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación, CNTE, con la unificación de la CPB con otras tres entidades nacionales de educadores: la Federación Nacional de Supervisores de la Enseñanza, FENASE, la Federación Nacional de Orientadores Educativos, FENOE, y la Coordinación Nacional de Servidores de la Enseñanza Pública.

En la actualidad, la CNTE se compone mayoritariamente por trabajadores de la enseñanza pública y congrega a más de treinta entidades estatales, representa una base de más de dos millones de trabajadores, de los cuales 600 mil son sindicalizados. La CNTE está afiliada a la Central Única de Trabajadores, CUT, desde 1988. Según João Antonio Cabral de Monlevade (en: *Sociedade civil e educação*, Campinas, Papirus, 1992, p. 184; recopilación de la CBE) ésta pasó por tres momentos: 1] de 1965 a 1980, en que era considerada una *caja de resonancia*; 2] de 1980 a 1987, con un agitado *escenario de debates* y 3] de 1987 a la fecha, en que los trabajadores de la educación han sido *productores y defensores de propuestas*.

Esta evolución de una fase crítica a una fase más orgánica y propositiva se dio en el momento en que los profesores necesitaban presentar sus propuestas para la Constituyente (1986-1988). La organización del *Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública*, en marzo de 1987, con otras diez entidades, fue una fecha decisiva para el cambio de rumbos del movimiento sindical de los docentes. Así,

de la postura crítica e inquisidora, los líderes del magisterio de primaria y secundaria fueron obligados a ceder en aras de un nuevo comportamiento: el de la contribución competente para construir y defender propuestas alternativas concretas para la realidad brasileña y que, al mismo tiempo, contemplaran las posiciones políticas del movimiento (*ibid.*, p. 188).

Los profesores de enseñanza superior en Brasil se aglutinan alrededor de la Asociación Nacional de Docentes de la Enseñanza Superior, ANDES, que nació de la unión de las Asociaciones de Docentes, surgidas en varias uni-

versidades a partir de 1976. Su unidad se alcanzó a partir de la huelga de las universidades autárquicas en 1980, la primera huelga nacional desde 1964, que mostró la necesidad de la creación de una entidad nacional.

Fundada en 1981, los *ejes fundamentales de lucha* de la ANDES eran, en la época –y de cierta manera continúan hasta hoy– los siguientes: a] contra la privatización de la educación fomentada por los gobiernos brasileños desde 1964; b] rechazo de la estructura universitaria impuesta por la reforma de 1968, y; c] combate al deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes. La asociación tuvo una participación importante en el movimiento por la amnistía, por las elecciones directas para presidente y por la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente. Promulgada la nueva Constitución, la ANDES comenzó a ejercer, por derecho, la acción sindical que ya ejercía de hecho y, en 1989, se transformó en Sindical Nacional, manteniendo la misma sigla histórica (ANDES-SN). En el mismo año, se afilió a la CUT. Actualmente está afiliada a la Federación Internacional de Sindicatos de Educadores, FISE, a la Confederación Mundial de Sindicatos Profesionales de la Enseñanza y a la Confederación de Profesores de América.

Las organizaciones nacionales de los educadores son sostenidas por fuertes bases estatales, como el Centro de Profesores del Estado de Rio Grande do Sul y la APEOESP, en el estado de São Paulo. Ésta última fue fundada con el nombre de Asociación de Profesores de Enseñanza Oficial de Secundaria y Normal del Estado de São Paulo, APENOESP, en 1945, en San Carlos. En 1973, su nombre cambió a APEOESP. Se le considera una de las entidades de docentes más organizadas, democráticas y combativas de Brasil.

A partir de 1964, la APEOESP comenzó a ser controlada por grupos de personas conformadas con el régimen militar. En los años de 1976 y 1977 surgieron dos movimientos de oposición: el Movimiento de Unión de los Profesores, MUP, y el Movimiento de Oposición de Apertura de los Profesores, MOAP. Temerosa de su organización y crecimiento, la directiva de la APEOESP de entonces denunció a estos movimientos a las fuerzas de represión de la dictadura, el Departamento de Opinión Pública y Social, DEOPS. Cuando los sectores combativos del magisterio contra el llamado *peleguismo* vencieron las elecciones de 1979, la entidad tenía 32 mil asociados. Hoy cuenta con 122 mil asociados, 207 regionales y 76 subsedes. El Consejo Estatal de Representantes, CER, está formado por 1 403 consejeros electos en todo el estado de São Paulo.

¿CONFLICTO, CONSENSO, PACTO O COLABORACIÓN?

Las relaciones entre el Estado y los sindicatos de trabajadores de la educación son muy *dinámicas*, varían de coyuntura en coyuntura y dependen,

sobre todo, del régimen de gobierno, que puede ser de carácter democrático, autoritario o totalitario. Sin embargo, existe la posibilidad de colocar algunos “tipos ideales” (Max Weber). Según el método de comprensión de la sociología weberiana, se llega a un “tipo ideal” de comportamiento acentuando los elementos explícitos, encadenando los elementos aislados y difusos y ordenándolos según un punto de vista.

Por medio de la observación y lectura de mucha documentación, recabada durante los últimos 20 años (1977-1996), como boletines, recortes de periódicos, revistas, libros, artículos, panfletos, así como entrevistas con sindicalistas y las sesiones sindicales, se puede llegar a *tres tipos ideales*; constitutivos de las relaciones mantenidas entre *Estado y sindicato docente*.

1] *Sindicalismo contestatario* (o de confrontación política). Principalmente marcado por la oposición a una situación vigente, éste es un sindicalismo que se niega a participar en una determinada realidad, pues entiende que las condiciones existentes entre Estado y sindicato son de tal magnitud que se vuelve imposible cualquier negociación. No existen canales de diálogo ni áreas tangentes que justifiquen aproximaciones. Este tipo de sindicalismo revela, con su actuación, un alto grado de dependencia en relación con los partidos políticos. En 1980, uno de los encabezados del periódico *Folha de São Paulo* fue el siguiente: “APEOESP quiere agitar, acusa el Secretario. ‘Agitador es él’. Rebate el presidente del organismo.” Un grupo de más de 60 profesores había realizado un acto público, pidiendo al secretario adhesión a la nominación de aprobados en un concurso de ingreso. “Fleury reafirma odio por los profesores” es el gran encabezado del *Boletim da APEOESP* (núm. 12, 8 de diciembre de 1994), 14 años después. Los otros titulares de la primera página del boletín son: “hipocresía”, “omisión”, “servilismo”, “irresponsabilidad” y “rapiña”, todos con referencia al gobernador del estado de São Paulo, Antônio Fleury Filho. Esta confrontación con el Estado muestra la enorme dificultad de diálogo entre tales instituciones. Esta misma se acentuó durante la dictadura militar por el autoritarismo presente en el régimen. Una simple firma en un documento de recopilación de firmas que llegara a ser entregado al secretario estatal de educación podía, en aquella época, ser motivo de cesión, si no de encarcelamiento. Los sindicatos, cuando no se les prohibía funcionar, vivían bajo estricta tutela y control del Estado, que los reprimía cuando amenazaban su hegemonía. Cuando funcionaban, era bajo vigilancia. Las dictaduras siempre hostilizaron al magisterio y consideraron a los profesores ciudadanos de segunda categoría.

2] *Sindicalismo reivindicativo*. Otro modo de relación entre el Estado y el sindicato docente es del tipo reivindicativo, más corporativo en sus relaciones con las autoridades. Mientras el sindicalismo de confrontación política tiene una conformación básicamente por las libertades políticas, el sindicalismo reivindicativo tiene una conformación más economicista, característica ésta predominante en el sindicalismo llamado *pelego*. Los sindicatos que

actúan con tal orientación están más preocupados por las cuestiones específicas de la categoría. En este caso, ellos no se sienten muy responsables por los destinos del país, de la educación y de la calidad de la enseñanza: sistemáticamente presentan listas de reivindicaciones de la categoría y miden su éxito por la atención o no de tales reivindicaciones. En general, éstas se resumen en la *mejoría salarial* y en la *mejoría de las condiciones de trabajo*. Por esto, los sindicatos marcados por esta corriente sindical tienen una actuación más intensa en los meses que preceden la fecha de reajustes salariales. La pauta casi única de movilización es la *campana salarial*. Cuando abordan temas educativos, es porque éstos afectan directamente los salarios de los docentes.

3] *Sindicalismo autónomo* (o crítico). A falta de una expresión mejor, se le llama a este sindicalismo emergente sindicalismo autónomo y crítico, que no es ni el sindicalismo *pelego* –que, aunque inexpresivo, también existe– ni el sindicalismo de oposición sistemática al Estado. El sindicalismo referido mantiene cierto margen de independencia, tanto en relación con los partidos políticos como con el Estado. Se trata de un sindicalismo crítico porque, aun sin ejercer una oposición sistemática al Estado, se confronta con él, dialoga cuando es necesario y está dispuesto a dividir la responsabilidad del enfrentamiento de los desafíos educativos. En este sentido, además de expresar su desacuerdo y reivindicar, es también propositivo. Mantiene su autonomía –pero no su aislamiento– tanto en el diálogo serio y responsable como en el conflicto de intereses con el Estado y desarrolla la capacidad autónoma de negociación. El denominado *sindicato ciudadano* es una de las expresiones de ese nuevo sindicalismo.

Como se ha dicho, las relaciones entre el poder público y los sindicatos de profesores son dinámicas, es decir, no existen en *estado puro*. Están en permanente evolución y traducen, en la práctica, ciertas concepciones (corrientes o tendencias) del sindicalismo. Lo que ocurre es que ciertos sindicatos se aproximan a esta o a aquella tipología, que puede variar según la coyuntura. Sin embargo, en estos últimos 20 años, las relaciones entre Estado y sindicalismo docente han sido predominantemente tensas y conflictivas, lo que ha preocupado tanto a los secretarios de educación como a los dirigentes sindicales.

POR UNA NUEVA CULTURA ESCOLAR

En los últimos congresos, la CNTE viene destacando la importancia que tiene la calificación del profesor, cuestión que no quiere que quede sólo en manos del gobierno. Con esto, el movimiento docente y sindical de los profesores adquirió más fuerza. En 1994, por cuenta del movimiento en torno al *Plan*

Decenal de Educación para Todos, algunos sindicatos comenzaron a preocuparse también por la *planeación educativa*, tanto en el interior de la escuela como en las secretarías de educación.

Las luchas sindicales del magisterio movilizan cada vez más a trabajadores de la educación, pero los resultados prácticos no han sido muy halagüeños. En ese periodo hubo un gran desgaste de los instrumentos de lucha, como las huelgas. Los sindicatos de profesores se fortalecieron, “la entidad sindical creció bastante numéricamente, pero cualitativamente se debilitó en la lucha”, como sostiene Sônia Kruppa en su tesis de maestría sobre *El movimiento de profesores en São Paulo*, defendida en 1994 en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Ella analizó exhaustivamente el movimiento de profesores y concluyó que existe la “entidad sindical” y el “movimiento docente”: el movimiento de los profesores es mayor que la entidad. Hay momentos en los que la entidad está más cerca del movimiento y otros en que se aparta. Ésta reconoce que la APEOESP tiene una organización interna democrática, pero el modelo de sindicalismo que está integrado en su práctica es el de la empresa privada, de la relación directa *capital contra trabajo*.

Como en todo el mundo, también en Brasil el movimiento sindical pasa por una crisis provocada no sólo por la revolución de la microelectrónica y por la automatización, sino también por el modelo económico posfordista que provoca desempleo y baja la tasa de sindicalización. En este contexto, los sindicatos estatales son los que tienen mejores condiciones de supervivencia. Los grandes movimientos de masas de sus bases son hoy más raros. Esto no significa que no puedan resurgir de un momento a otro. El último decenio estuvo marcado por la alternancia entre momentos de intensa participación popular y otros de apatía.

Por las nuevas pautas de discusión de los debates sindicales recientes en el magisterio, se percibe que la cuestión de los salarios y de las condiciones de enseñanza aún prevalecen. Esto se justifica plenamente en la medida en que éstos son los temas más preocupantes. Salarios y condiciones de trabajo se han venido deteriorando. No obstante, crece también la preocupación sobre la *mejora de la calidad* de la educación pública, que se traduce en nuevas publicaciones, seminarios y debates, que sustituyen un cierto atavismo inmedatista de su fase inicial por una capacidad de pensar, a largo plazo, las cuestiones educativas.

El día 19 de octubre de 1994, la CNTE firmó junto con la UNDIME, el CONSED, y el MEC, el Pacto para la Valoración del Magisterio y Calidad de la Educación. Este pacto fue el resultado de un camino recorrido a partir de 1989 con las reuniones preparatorias para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Tailandia, 1990) hasta la Conferencia Nacional de Educación para Todos, realizada en Brasilia en 1994. En ésta, la entidad firmó el Acuerdo Nacional de Educación para Todos. El pacto fue consecuencia de un Progra-

ma de Emergencia propuesto en el acuerdo. Éste establecía un amplio programa de reformas con calendario para hacerlas concretas. Además, establecía líneas de acción entre las que estaba la realización de estudios e investigaciones, la formación inicial y continua del magisterio, la revisión de los estatutos y planes de carrera del magisterio, la mejoría de las condiciones de trabajo docente y la propagación de experiencias innovadoras.

Dos puntos centrales eran atacados: la responsabilidad compartida entre las diversas esferas de gobierno (Unión, estados y municipios) y entidades representativas de los trabajadores de la educación, en relación con la educación básica y el “establecimiento de la base salarial profesional nacional de por lo menos 300 reales, con garantía de su poder adquisitivo el 1 de julio de 1994, como la remuneración total del inicio de la carrera y excluidas las ventajas personales, para el profesor habilitado, por lo menos, en el nivel medio y que esté en el ejercicio de actividad técnico-pedagógica en institución educativa”. Esto equivaldría, hoy, a aproximadamente 450 reales.

Al año siguiente, tal acuerdo fue juzgado poco realista por el gobierno de Fernando Henrique Cardoso. El MEC prefirió convocar a especialistas del Banco Mundial e iniciar un gran programa de reformas educativas, algunas acertadas. El MEC perdió el papel de articulación que con dificultad había conquistado. El pacto fue roto por el gobierno. La entidad se retiró de las negociaciones y la confrontación con el gobierno se ha ido intensificando.

Como se ve, los educadores han hecho esfuerzos para el entendimiento con el Estado, pero las negociaciones frecuentemente se han tensado en la cuestión salarial. Debería incentivarse la búsqueda de nuevas relaciones, con base en una ética integral. Estudios sobre la mentalidad política e ideológica que fundamenta esas relaciones, tanto en el interior de los sindicatos como en el ejercicio del poder público, deberían preocupar a investigadores y políticos. Es necesario construir una nueva cultura escolar con base en la experiencia democrática.

SINDICALISMO Y EDUCACIÓN EN BRASIL: LA VISIÓN DE LOS LÍDERES SINDICALES*

Esta investigación es parte de una investigación mayor que duró cuatro años y fue desarrollada en cinco países: México, Argentina, Brasil, Chile y Costa Rica, con la finalidad de escuchar a los líderes sindicales de los profesores de estos países. Se buscaba saber cómo comprenden el marco social y político actual, cuáles son los principales desafíos de sus sindicatos, cuántos

* Forma parte de un proyecto de investigación sobre *sindicalismo docente y Estado en América Latina*, bajo la coordinación del profesor Carlos Alberto Torres, director del Latin American Center de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), en cinco países. Con la colaboración de Ana Maria do Vale Gomes, con su tesis de doctorado en la Universidad de São Paulo, USP, sobre este tema y de João Raimundo Alves dos Santos –miembro del Instituto Paulo Freire, IPF, y ex director de la Asociación de Profesores de Enseñanza Oficial del Estado de São Paulo, APEOESP– a quien agradecemos mucho, en 1998 redactamos el primer informe después de analizar las entrevistas que fueron hechas a doce líderes sindicales del área de educación en Brasil: 1] João Raimundo Alves dos Santos, 36 años, secretario de finanzas de la APEOESP, São Paulo, con formación sindical en las Comunidades Eclesiales de Base (CEB) de la iglesia católica; 2] Carlos Augusto Abicail, presidente de la CNTE y del SINTEP (Mato Grosso); 3] Sandra Rodrigues Cabral, 41 años, secretaria de comunicación del SINTECO (Goiás), con formación sindical en las huelgas de los metalúrgicos en 78-79, doce años de militancia; 4] Francisco Chagas Ferrari, 40 años, vicepresidente del Sindicato de Educación de Rio Grande do Norte, con formación sindical en la oposición sindical, 12 años de militancia; 5] Mauri Marques de Freitas, 30 años, secretaria de comunicación del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Santa Catarina, con formación sindical en centros cívicos, centro académico y Universidad, seis años de militancia; 6] João Antônio Felicio, secretario general de la Central Única de Trabajadores, CUT, director de la APEOESP, con formación sindical en el movimiento sindical, en las huelgas de 1978 y 1979 y en el Partido de los Trabajadores, PT, 20 años de militancia; 7] Elza Aparecida Luren, secretaria de relaciones del APP, Sindicato de Paraná, con formación sindical en el movimiento de jóvenes de la Iglesia, en la escuela sindical de la CUT nueve años de militancia; 8] Valdeci Augusto de Oliveira, 32 años, subdirector del ATLB (Sindicato de Trabajadores de la Educación de Bahía), con formación sindical en la huelga de los metalúrgicos del ABC; 9] Jussara Maria Dutra Vieira, secretaria de relaciones internacionales de la CNTE, ex dirigente del Centro de Profesores del Estado de Rio Grande do Sul, CEPERS, con formación sindical en el movimiento cultural del PT, 11 años de militancia; 10] Maria Teresa Leitão de Melo, 46 años, presidenta del SINTEP (Sindicato de Trabajadores de la Educación de Pernambuco) con formación sindical en la Asociación de Orientadores Educativos, 17 años de militancia; 11] Artur Sérgio Rangel Viana director del SINTIUBES (Sindicato de Trabajadores de la Educación Pública de Espíritu Santo), con formación sindical en el movimiento estudiantil y en el PT, siete años de militancia; 12] Maria Isabel Antenor Noroña, 38 años, directora de la APEOESP, con formación sindical en cursos de formación sindical, participación en las huelgas de 1988 (São Paulo), tres años de militancia.

les son sus propuestas, sobre todo en lo tocante a la cuestión de las relaciones entre Estado y sindicato y en relación con la cuestión de género. Se elaboró un cuestionario y se aplicó, con algunas diferencias, en estos países. Con ligeras modificaciones es el mismo que fue aplicado por Marcela Mollis en Argentina, por Aurora Loyo Brambila en México y por Moacir Gadotti en Costa Rica.

Esta exposición pretende mostrar algunos rasgos interesantes sobre la relación entre gobierno y sindicatos, así como el papel de la mujer como dirigente sindical de los profesores. Las doce entrevistas en las cuales se apoyaron fueron grabadas en el segundo semestre de 1997. Fueron inicialmente transcritas y después analizadas y discutidas con algunos alumnos de la Facultad de Educación de la USP y miembros del Instituto Paulo Freire.

La *selección de los sujetos* que serían entrevistados se dio en función del interés de la investigación en saber la opinión de los sindicalizados, sobre todo en lo que concierne a la relación que mantenían con el sindicato y con el gobierno. Fueron entrevistados sindicalistas calificados, en la medida en que eran dirigentes de los sindicatos de los trabajadores de la educación en el nivel nacional. La muestra es heterogénea toda vez que se procuró identificar sujetos –hombres y mujeres– de diversas regiones del país y de varias tendencias político-sindicales. Al mismo tiempo, se buscó identificar la mayor participación de la mujer en la dirección sindical de los profesores. Por esto, se incluyeron líderes femeninas en proporción mayor de lo que realmente existe en la dirección sindical.

Este conjunto tiene las siguientes *características*: doce dirigentes, todos afiliados a la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación, CNTE: seis mujeres y seis hombres de entre 30 y 46 años. Todos ocupan cargos en la dirección sindical en diez estados diferentes: Bahía, Goiás, Espírito Santo, Mato Grosso, Río Grande del Norte, Río Grande del Sur, Paraná, Pernambuco, Santa Catarina y São Paulo y en la dirección nacional de la CNTE. El *conjunto de entrevistados* ocupa cargos de dirección en el sindicalismo docente entre 3 y 20 años, con 10 y 27 años de *militancia* sindical. Entre los entrevistados fueron incluidos: el presidente y el secretario general de la CNTE, el subdirector regional, directores y subdirectores de sindicatos estatales, la secretaria de relaciones internacionales de la CNTE, la secretaria de comunicación y los secretarios de finanzas de sindicatos estatales de trabajadores de la educación.

La *formación sindical* de este grupo es muy variada. Todos afirman haberse formado en la práctica, en la militancia, en movimientos eclesíasticos, en movimientos de jóvenes, en las Comunidades Eclesiales de Base, CEB, en las huelgas de los metalúrgicos en 1978 y 1979, decisivas para la caída de la dictadura militar (1964-1985), en el Partido de los Trabajadores, PT, en los centros cívicos y en los movimientos estudiantiles. Asimismo, afirman haberse formado en cursos de formación sindical ofrecidos por los sindicatos de los trabajadores de la educación, por la CUT o por el Partido de los Trabajadores.

Para oír más sistemáticamente la *voz de los líderes*, se dividió la presentación de los resultados de esta investigación en cinco puntos:

- 1] La cuestión de género y el papel de las organizaciones no gubernamentales, ONG.
- 2] Los problemas más críticos de la educación brasileña.
- 3] La repercusión de las políticas gubernamentales.
- 4] La imagen del dirigente sindical y del sindicato de los docentes.
- 5] Consideraciones finales.

LA CUESTIÓN DE GÉNERO Y EL PAPEL DE LAS ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES

Quizá el dato más intrigante de esta investigación lo sea la conciencia de los sindicalistas de una cultura machista que predomina en el sindicalismo docente, en el cual más de 90% de sus integrantes son del sexo femenino. La explicación más *sencilla* es que el machismo está no sólo en los *compañeros* sino también en las *compañeras*: “Las mujeres son muy machistas. En varios sindicatos de trabajadores de la educación en los que la gran mayoría está constituida por mujeres, el presidente es un hombre. Esto es machismo. En mi sindicato son doce directores, tres hombres y nueve mujeres y cuando alguien necesita representar al sindicato en algún evento, ellas siempre designan a un hombre. Entonces, yo planteo lo siguiente: es machismo. Ellas plantean que es falta de experiencia, pero eso es cultural, pues siempre hay una primera vez.”

Predomina el machismo sindical incluso en las direcciones, en las cuales de los 45 directores 30 son mujeres. “Yo ya he trabajado en una escuela con 52 personas, 51 mujeres y un hombre. El hombre era el director de la escuela.” Sin comentarios.

La cultura machista no sólo está en el género masculino:

Nuestra sociedad es muy machista, en nuestra categoría, a pesar de estar formada prácticamente por mujeres, existe un machismo muy fuerte, un machismo cultural. Las propias mujeres, por una cuestión de formación y de cultura, a veces prestan mucho más atención a un dirigente sindical hombre que a una dirigente femenina.

Varios sindicalistas no se quedan sólo con esta visión, sino que intentan explicar el machismo por medio de las condiciones en que vive la mujer sindicalista en la *sociedad patriarcal*, dividida entre el sindicato y la familia, lo que no ocurre con el hombre, quien fácilmente pone al sindicato en primer lugar, por encima de sus obligaciones familiares.

Nosotros tenemos que combatir el propio machismo de los sindicalistas. Yo lo veo

así: si un compañero sindicalista o un compañero de la compañera que es sindicalista comprende el papel de ella en el sindicato, en la sociedad, en fin, si él comprende esta política, seguramente va a socializar con esta compañera las dificultades que ella tiene como mujer para participar en las mismas condiciones de los compañeros.

Lo que ocurre en el imaginario de la sociedad en relación con la *sumisión de la mujer* es tan fuerte que se refleja también dentro de la categoría de los profesores(as):

Yo fui la primera presidenta que asumió mi sindicato después de cinco presidentes hombres. Creo que esto pesa en el universo masculino y pesa en el universo femenino por increíble que parezca. Creo que la fantasía en términos de dominación hace que ellas prefieran ser dirigidas por dirigentes hombres. Es muy fuerte en sus cabezas (de las profesoras).

La construcción de alternativas es difícil, por esto, ellas todavía son muy tímidas:

La construcción de la visión de género es muy dolorosa. Ésta sólo es entendida en la medida en que tú comienzas a ver cómo te tratan y actúan de manera diferente de la que actúan y tratan al compañero hombre. Es porque tú eres mujer. Tú eres diferente porque acumulaste de forma diferente la construcción social. Tu actuación es diferente porque eres mujer y la sociedad patriarcal, que aún pervive entre nosotros, cree que tú eres menos competente, cree que tú puedes tener menos injerencia, cree que puedes estar destinada a desempeñar tareas menos complejas, responsabilidades menores, aunque sean tan aniquiladoras y difíciles como cualquier otra. Por lo tanto, el hecho de que seamos mujeres nos incumbe de manera diferente de lo que les incumbe a los hombres.

Algunos apuntan, además, esfuerzos hechos para superar la dificultad de participación de la mujer:

Cuando realizamos actividades de mayor duración, organizamos guarderías donde podamos dejar a los niños. Sólo para que tengas una idea de la dimensión de esto, en nuestro último congreso tuvimos 1 200 participantes, y en la guardería había aproximadamente 300 niños. Con seguridad, esta iniciativa debe haber permitido la participación de 300 profesoras en aquel congreso.

Los sindicalistas entrevistados distinguen dos tipos de *agencias internacionales*: por un lado, la UNESCO y el UNICEF, preocupados por las condiciones de miseria de la población brasileña y de los niños abandonados; por el otro, el Banco Mundial, que interfiere negativamente, sea manipulando re-

cursos, sea por la absoluta falta de sensibilidad en relación con los problemas y las necesidades básicas de la población. La perspectiva que los sindicalistas tienen del Banco Mundial no podría ser peor. Existe la opinión común de que el Banco Mundial define las prioridades para Brasil sin tomar en cuenta nuestras necesidades, pero critican también a la UNESCO y al UNICEF por no ser capaces de *cuestionar las tesis del Banco Mundial*.

También existe una desconfianza en relación con la participación de las *empresas* en la escuela pública en las diversas formas de sociedad (*adopción*, contribuciones financieras, intercambio de servicios, etc.) que éstas están ofreciendo actualmente. Para los sindicalistas, esta sociedad no resuelve el problema fundamental de la falta de recursos públicos; al contrario, constituye una coartada para eliminar las responsabilidades del poder público.

Entre empresario y gobierno es lo mismo, porque cuál es el gobierno –sea éste estatal, federal o municipal– que no tiene interferencia en el mercado, interferencia clara del empresariado. No puedo creer que los empresarios estén entrando a las políticas educativas sin estar buscando como objetivo el mercado y su lucro.

Por el contrario, a pesar de que las ONG no sepan bien qué hacer, los sindicalistas apoyan la actuación de éstas, sean nacionales o internacionales. “Éstas han cumplido un papel interesante, principalmente en los lugares más difíciles, como en el norte, por ejemplo.”

LOS PROBLEMAS MÁS CRÍTICOS DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

1] *Faltan recursos para la educación*. Hay unanimidad: faltan recursos para la educación. El financiamiento de la educación brasileña es su principal problema: “Es la cuestión del financiamiento. Esto porque, si tú no tienes recursos suficientes para poder financiar la educación, afectas la educación en el acto, afectas la infraestructura de la escuela, los salarios de los profesores.” Otros señalan, junto a este crítico problema, la cuestión de la mala administración de los pocos recursos existentes. “El principal problema es la falta de presupuesto. Realmente no se invierte en educación.” Los sindicalistas creen que la educación pública está siendo destruida y, con la falta de recursos públicos, viene la *privatización*. Una cosa está ligada a la otra. La falta de recursos se explica por la falta de *voluntad política*: “Falta de compromiso de quien gobierna, de quien decide, que crea una política de menosprecio, de exclusión.” Y la falta de voluntad política es causada por el poco *valor* que la comunidad le concede a la educación. La comunidad no la valora. En caso contrario, lucharía al lado de los sindicalistas por su mejora y por la expansión de la escuela para todos. Se invierte el 2% del PIB en

educación, cuando por lo menos se debería de invertir el 5%, pero no es nada más esto. Aun con poca inversión, si se cumpliera la ley (25% de los impuestos de estados y municipios y 18% de la Unión para ser aplicados en educación) habría muchos más recursos.

2] *Menosprecio al profesor: bajos salarios.* Un problema lleva a otro. No hay recursos porque no existe voluntad política. Los bajos salarios devalúan la profesión. “Sea el profesor, sea el administrador, el menosprecio es tan grande, que esto alcanza su propia identidad: él se cree menos, sin importancia. Esto, para mí, es un gran problema. Esta falta de valoración tiene algunos reveses, uno de ellos es el bajísimo salario [...]. Nosotros continuamos teniendo los peores salarios.”

3] *La municipalización y la consecuente privatización.* La municipalización de la enseñanza es una antigua preocupación. Sucesivamente los gobiernos han venido implantando una política de municipalización, y los sindicatos no han conseguido articular una respuesta convincente ni para la sociedad ni para el gobierno. Dicen *no* a la municipalización, pero aun así ésta se da. “Yo no creo que dé resultado la propuesta de municipalización de la enseñanza, que se está implantando hoy en Brasil. Los municipios no están preparados para asumir este tipo de trabajo, esta carga que les está siendo impuesta a los municipios.” Los sindicatos no han conseguido avanzar en relación con este punto. No tienen alternativas. No logran que los municipios participen como instancia de gobierno responsable por la escuela pública y, actualmente, enfrentan un problema aún mayor: el de la privatización como consecuencia de la política de municipalización inducida, tal como fue implantada mediante el Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Elemental y de Valoración del Magisterio, FUNDEF.

4] *La formación del profesor.* Hay un cuarto problema más frecuentemente señalado por los líderes sindicales: el de la formación del profesor: “Mientras tengamos una formación deficiente del profesor, no por culpa de él, sino por culpa de las facultades de formación de profesores, mientras no exista una política de formación de nuestra categoría, una política de actualización permanente, difícilmente vamos a cambiar algo en la educación.” Algunos creen que el problema no es sólo político y no sólo del gobierno: “Una cosa que creo que es un problema muy serio es que el trabajador de la educación no lee, no procura formarse. La falta de valoración está planeada por el sistema, pero él contribuye a esto con su pasividad.” Una entrevistada insistió mucho en esta cuestión, al tratar la falta de calificación del profesor y de la consiguiente reducción de la calidad de su enseñanza. Insistió en la *cuestión del conocimiento*. Ni el profesorado, ni el sindicato, ni la comunidad tienen la dimensión del papel del conocimiento en la sociedad actual: “Por eso esta angustia de no tener mucho dominio sobre el conocimiento, de no tener dominio sobre los procedimientos didácticos que sería fundamental tener.”

Una entrevistada intentó resumir los problemas educativos del país:

Los problemas educativos se resumen en uno solo: la desvalorización profesional del profesor, porque esta desvalorización primero se da a partir de los bajos salarios, de la falta de formación adecuada, de la falta de plan de carrera, de la conducción de la escuela, de la participación de los padres [...]. Yo creo que estamos viviendo un momento en el que el modelo de escuela pública que tenemos ha llegado a su agotamiento.

Un problema es consecuencia de otro.

Los conflictos entre el Estado y los sindicatos mayormente se dan por causa de la cuestión salarial.

Otros *puntos de tensión* (en el interior del propio sindicato en relación con el Estado) son:

- 1] La lucha por la autonomía del sindicato frente a los partidos y al Estado.
- 2] La participación de otras categorías de trabajadores de la educación además de los profesores.
- 3] La mayor participación femenina en la dirección de los sindicatos.
- 4] La posición de los sindicatos frente a las nuevas medidas políticas en el campo de la educación de las diversas esferas del gobierno.
- 5] La discusión de la carrera docente y de la LDB.

LA REPERCUSIÓN DE LAS POLÍTICAS GUBERNAMENTALES

A pesar de reconocer que hubo algunos avances en relación con la evaluación de la enseñanza, con la educación a distancia, con la promulgación de la LDB (aunque la versión promulgada no fuera la preferida por los sindicatos), los sindicalistas entienden que la política neoliberal del gobierno conduce a la privatización de la enseñanza. El gobierno invierte poco en educación, no ha habido una mejora salarial a pesar del Fondo de Manutención. En fin, el sistema de enseñanza está siendo sostenido por el salario no pagado al trabajador de la educación.

El gobierno de Cardoso creó una política totalmente de exclusión de lo educativo, aparte de las otras políticas que ha implementado. Entonces, nosotros estamos combatiendo esa política, proponiendo y presentando propuestas para la sociedad. El Congreso Nacional de Educación es un ejemplo de ello. Participaron casi cinco mil profesores de diversos estados brasileños. Tenemos un Plan Nacional de Educación, estamos presentando ese conjunto de tesis para la sociedad. Y no estamos aquí con una bandera partidaria.

Sin embargo, los sindicalistas entienden que esto no es suficiente: “Yo pienso que estos profesores han conseguido resistir y han conseguido hacer propuestas. Ahora no tenemos fuerzas para, junto con nuestra propuesta,

movilizar a la sociedad alrededor de esto que es mejor para la sociedad.” Los sindicalistas lamentan que no consiguen enfrentar al *monstruo*, a la *bomba* neoliberal:

Estamos más en la resistencia que en la ofensiva, pero no estamos consiguiendo hacernos cargo del monstruo, del proyecto neoliberal. Además, creo que el movimiento sindical habló, habló del proyecto neoliberal, pero no estaba preparado para enfrentar, no se preparó para enfrentar la bomba del proyecto neoliberal [...]. Estamos peleando sin tener propuestas [...]. Mi sindicato está peleando con mucho discurso y poca práctica, nuestro sindicato plantea una cosa en el periódico, correcto desde el punto de vista del análisis crítico del modelo neoliberal de la economía globalizada; pero desde el punto de vista de la práctica, no organiza a los trabajadores. Creo que tenemos que trabajar por la organización de los trabajadores, pero tenemos que ser capaces de hacer autocrítica. Y vea bien: yo soy el director de mi sindicato. [...] No hemos tenido la misma capacidad del gobierno en presentar a la sociedad nuestras propuestas.

La anterior es la conclusión de otro sindicalista entrevistado.

Sobre las *condiciones salariales*, a los docentes ya no les gusta hablar. Se volvió lugar común decir que el profesor gana poco:

¿Las políticas salariales del gobierno? No se necesita decir nada. Creo que se ha vuelto broma de mal gusto la situación del profesor. El profesor se ha vuelto así: “profesor y salario son de este tamaño”, se ha aceptado esto popularmente. El profesor gana poco. No es que el profesor debiera ganar una fortuna. Nadie defiende eso, pero debería valorarse por el papel que tiene en la sociedad. Tal vez sea más importante que el médico, porque si el médico se equivoca, mata; pero si el profesor se equivoca, ¿qué ocurre? Mata la esperanza de alguien, las expectativas de alguien, entonces el compromiso es el mismo.

Hay un agravante más en la cuestión de los salarios: las disparidades salariales regionales.

Se crearon cinco mil y pico bases salariales profesionales. ¿Cómo se caracteriza a un profesional con cinco mil situaciones salariales diferentes? Entonces, ahí se ve lo que se tiene. Yo ahora estuve en Pará, vimos la situación del profesor que ganaba 120 reales, y viaja casi 15 km en bicicleta para llegar a la escuela porque no hay autobús para poder llegar.

Las condiciones de trabajo son pésimas.

Las condiciones salariales de nuestra categoría es lo peor que hay. Es decir, es una situación salarial que no incentiva al joven a estudiar para ser un educador. Esto hace que la educación, el magisterio y la formación del profesor sean una de las últi-

mas opciones del joven que intenta ascender en la carrera universitaria. Esto es muy malo. Es una gran dificultad.

Los profesores están mal pagados y sus condiciones de trabajo, salvo algunas excepciones (cuando la comunidad ayuda), son *malas* o *pésimas*. Aunque existan experiencias con las que se intente superar las *condiciones de trabajo*, no se pueden superar las *condiciones salariales difíciles*. Como consecuencia, hay un enorme grado de insatisfacción con la profesión. Lo anterior dificulta la educación continua y la prestación de un servicio de calidad.

LA IMAGEN DEL DIRIGENTE SINDICAL Y DEL SINDICATO DE LOS DOCENTES

Se pregunta: ¿qué significa ser sindicalista hoy? Las respuestas son muy semejantes unas con otras. Hay unanimidad: para ser sindicalista son necesarios *muchos ideales, utopías, compromiso, creencia, sacrificio*. “Son 24 horas dentro del sindicato.”

- “Ser éticamente coherente con sus ideas de defensa de la categoría y saber también que va a ser un sacrificio para su vida personal.”

- “Mucha abnegación, mucho compromiso, mucha claridad de que la organización y el trabajo toman prácticamente todo el tiempo de nuestra vida. Algo que yo aprendí en esos 12 años es que, a pesar de que el movimiento sindical tome casi todo el tiempo de nuestra vida, es necesario que pensemos también en nosotros mismos.”

- “Tener el compromiso personal y social con la transformación de la sociedad. Es esto lo que nos marca como primer elemento. Nosotros no estamos de acuerdo con la manera en que está estructurada esta sociedad, con la división de clases, con el antagonismo que se vive en nuestra sociedad, con la falta de democracia.”

El discurso y la motivación son fuertemente ideológicos. La diferencia en relación con el profesor *común*: el profesor sindicalista está mas volcado hacia las cuestiones del trabajo sindical, en *defensa de su profesión*. La diferencia con el líder político: “El dirigente sindical no tiene obligación de pensar en un proyecto alternativo de poder como el partido político revolucionario [...]. Es su límite.”

De esta concepción casi *misionera* de lo que es ser sindicalista docente se infiere su *papel*:

- “El papel del dirigente sindical y del sindicato es defender los intereses históricos de la clase trabajadora que se oponen a otra clase social. Por lo tanto, el dirigente sindical debe tener claro esto, a favor de quién está luchando, contra quién lucha.”

- “Debe tener la capacidad de entender los problemas de su categoría, los

problemas de la instancia en la que milita y saber coordinar las diversas propuestas y divergencias que existen en un determinado momento, en una determinada acción, para poder encajar las propuestas más correctas en este momento. Por lo tanto, creo que para ser dirigente sindical hay que saber, por encima de todo, conciliar, en el trabajo sindical, las diversas corrientes que existan en el movimiento. Es importante que sepa promover la unidad en una determinada colectividad.”

El sindicato es muy importante para la categoría en la defensa de los salarios y en la mejora de la calidad de los servicios educativos. La CNTE ha venido luchando para que la escuela pública no sea municipalizada y, como consecuencia, no sea privatizada.

Con referencia al *papel del sindicato*, destacan algunos puntos:

Aspectos *positivos* destacados:

- lucha por la carrera docente,
- lucha por la democratización de la educación,
- lucha por la formación permanente,
- lucha por la valoración del magisterio,
- lucha por un proyecto alternativo de sociedad.

Algunas *fallas/críticas* señaladas:

• De cara al peligro del desempleo y de la dificultad de organizar huelgas, la creación de nuevos instrumentos de movilización.

• Falta acompañar más de cerca las políticas gubernamentales, principalmente las que discuten los recursos educativos. Los sindicatos no acompañan debidamente el presupuesto educativo. “Mi sindicato todavía tiene una deficiencia muy grande en asesoría. Falta asesoría para conocer y acompañar el presupuesto de la educación.”

• Falta una mayor participación. “Nosotros ya pasamos por periodos de grandes movilizaciones. Hoy tenemos dificultad para movilizar.”

• Los sindicalistas critican el *modelo corporativo* dominante y afirman que la CUT, hoy, intenta romper con ese modelo.

• Falta una práctica sindical más democrática y de valoración de la mujer.

• Gran dificultad en la formación de nuevos líderes.

• “No siempre el militante sindical de la base era el profesional más respetado en su escuela.”

• Fragmentación: “Estamos viviendo una crisis de fragmentación, cada vez estamos fragmentándonos más. Mientras el gobierno está unido con las clases de la burguesía, está unido en el proyecto de exclusión de ésta, para mantener las clases dominantes que siempre han estado en el poder en el país. Nosotros, cada vez más, nos estamos fragmentando.”

CONSIDERACIONES FINALES

De manera sorprendente, los dirigentes sindicales son muy críticos en relación con el propio modelo dominante del sindicalismo docente en vigencia en la actualidad en Brasil. Al contrario de lo que se podría suponer, atacan frecuentemente los sindicatos por medio de su inmovilidad. Ellos hablan de que en la actualidad *los sindicatos exigen más* que hace algunos años, cuando bastaba tener un discurso ideológico para movilizar a la población:

Hoy, el trabajador habita, come, vive, necesita salud, necesita un ambiente saludable, y también necesita cultura y arte. Hoy más que nunca, con el avance del neoliberalismo y con la consecuente disminución del papel del Estado en estos aspectos, el trabajador exige cada vez más que el sindicato esté presente en su vida. Entonces, cada vez más, los sindicatos van a tener exigencias que antes no tenían.

Es el nacimiento del “sindicato ciudadano, donde necesitamos hablar para toda la sociedad”.

Desde el punto de vista de los sindicalistas, las *innovaciones del gobierno* vienen aumentando cada vez más la carga de trabajo del profesor y manteniendo el mismo nivel salarial. Aumentan las horas de trabajo, pero el salario continúa igual o hasta es menor, corroído por la inflación (aunque pequeña). De allí la continua resistencia a las propuestas que llegan de los gobiernos.

A pesar de que la formación de este grupo de dirigentes se ha dado en una época diferente a ésta (en la segunda mitad del decenio de los setenta y en la primera del de los ochenta), estos dirigentes siguen los problemas actuales, están actualizados y dicen estar perfeccionándose continuamente, como exigencia de la propia tarea sindical de responder a los nuevos problemas enfrentados por el sindicato docente. Perfeccionamiento profesional.

El dirigente también tiene que ser estudioso para entender un poco de otras áreas, y no sólo de la sindical, esto en general en nuestra formación ortodoxa, el dirigente tiene la comprensión de la política, de la política en el nivel internacional y tiene que ser, porque nosotros vivimos en una dependencia.

Se puede concluir, a partir de las entrevistas realizadas, que los líderes sindicales siguen de cerca la política educativa del gobierno, la vida política del país y que están comprometidos políticamente, procurando también acompañar las reformas educativas. Por lo tanto, son mucho menos *conservadores* y *sectarios* de lo que la prensa brasileña, en general, suele mostrar.

TERCERA PARTE

DESAFÍOS DEL SISTEMA

Esta página dejada en blanco al propósito.

DESAFÍOS EDUCATIVOS DE LA REALIDAD SOCIOPOLÍTICA BRASILEÑA DE HOY*

Como en todas partes del mundo, las transformaciones políticas y económicas ocurridas a finales del decenio de los ochenta, en particular en el este de Europa, tuvieron profundas repercusiones en América Latina. Por otro lado, hablando específicamente de Brasil, ejercieron un impacto muy positivo en nuestras costumbres políticas, gracias a la llamada *operación manos limpias* de Italia.

Sin embargo, en Brasil se tenía un problema particular: el gigantismo de la inflación que en los últimos años era del 30% por mes en promedio. Se experimentaron varios planes hasta que el último, lanzado por el ministro de economía, Fernando Henrique Cardoso, en 1994 –según las recetas del Fondo Monetario Internacional– tuvo éxito (hasta ahora) y llevó a su autor a la presidencia de la república al año siguiente.

LA REALIDAD SOCIOPOLÍTICA BRASILEÑA DE HOY

El éxito de la *estabilidad económica* –actualmente la inflación es de alrededor del 2% mensual– llevó a algunos intelectuales y a muchos políticos a considerar las políticas neoliberales como la gran panacea capaz de solucionar todos los males económicos y sociales del país.

Sin embargo, es de temerse que ocurra con Brasil lo que ha venido ocurriendo con otros países de América Latina que adoptaron las mismas políticas:

a] Bolivia –que siguió la receta del Fondo Monetario Internacional desde 1985 y viene aplicando un plan de estabilización rígidamente ortodoxo– acabó por estancar y arruinar su economía, con elevadas tasas de desempleo; una única empresa, la Corporación Minera de Bolivia, acabó por despedir a 23 mil de sus 28 mil trabajadores.

b] En 1989, en Venezuela, el populista Carlos Andrés Pérez adoptó políticas neoliberales ortodoxas y enfrentó una revuelta popular en la que mu-

* Texto de la conferencia dictada en el departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bolonia, Italia, el 24 de mayo de 1995.

rieron 300 personas, una semana después de su toma de posesión de la presidencia de la república.

c] Ese mismo año, en Perú, resultó electo Alberto Fujimori, con una plataforma neoliberal. El número de pobres saltó de 8 a 12 millones en una población total de 23 millones.

d] En Argentina y en México, la estabilización también se ve amenazada por el desempleo y los bajos salarios.

Todos estos países actualmente viven bajo fuertes tensiones sociales provocadas por el aumento de la miseria.

La conclusión es evidente: el ajuste estructural neoliberal resuelve el problema de la inflación y, en algunos casos, como el de Perú, promueve el crecimiento económico. Sin embargo, no resuelve –por el contrario, agrava– la situación de los trabajadores. El neoliberalismo es bueno para el capital y malo para los trabajadores. No aporta respuestas para la cuestión social. Por ello, el gobierno de Cardoso todavía hoy debe una política social consistente. Como escribió nuestro colega de trabajo en el Instituto Paulo Freire, el historiador José Eustáquio Romão, el sociólogo Fernando Henrique Cardoso, con los compromisos que adquirió para elegirse, dejó de ser socialdemócrata para volverse un “neoliberal avergonzado”.

En la actualidad hay un buen desempeño de la economía, que convive con grandes disparidades regionales y con indicadores sociales muy bajos. Desafortunadamente, todavía hoy se aplica la conocida frase del general Ernesto Geisel, cuando era presidente a inicios de los años ochenta: “Brasil va bien, pero los brasileños van mal.”

Toda esta modernización de la economía no concibe a los seres humanos como sujetos, como ciudadanos activos, sino como objetos económicos, como meros consumidores.

DESAFÍOS EDUCATIVOS E INNOVACIÓN EN LA BASE DE LA SOCIEDAD

Las primeras proclamaciones del gobierno de Fernando Henrique Cardoso sobre la autonomía y el fortalecimiento de la unidad escolar –incluso con la descentralización de los recursos financieros–, la creación de un plan de estudios básico nacional y el énfasis en la educación a distancia, fueron recibidas con simpatía. Sin embargo, después de estas proclamaciones no se siguieron los respectivos planes. En lugar de esto, en educación, los primeros cien días de gobierno estuvieron marcados por un intenso *marketing* que llevó al presidente a dar clase en varias escuelas públicas del país. No obstante, si se sigue lo que ocurre en todas las áreas sociales, todavía no se ha presentado una política consistente para el sector.

Por el contrario, el gobierno ha venido rompiendo los vínculos creados

por el gobierno anterior entre Estado y sociedad civil en la educación. La CNTE había llegado a un *pacto* con el gobierno en el marco del *Plan Decenal de Educación para Todos* (1993-2003) en tres puntos que son considerados como los grandes *desafíos educativos* de Brasil:

a] La necesidad de la implantación de hecho, en todo el territorio nacional, de un plan de estudios básico nacional.

b] Una base salarial de por lo menos 300 dólares (el promedio nacional actual es de 100 dólares).

c] Una definición clara de lo que le compete a cada esfera del gobierno. Actualmente, las tres esferas de gobierno –la Unión, estados y municipios– se ocupan de la educación básica y no trabajan articuladamente.

En lugar de esto, el gobierno optó por una peligrosa *discontinuidad administrativa*. Si no se corrige este error de evaluación en el sector educativo, el gobierno deberá enfrentar enormes resistencias –sobre todo de los educadores–, como ocurrió recientemente en Bolivia.

Gracias a grandes movilizaciones populares en torno al derecho a la educación, en la actualidad el acceso a la educación básica está garantizado para la mayoría de la población, no así la calidad. Persiste todavía una cultura de la reprobación en nuestras escuelas: de cada 100 niños que entran en la primera serie, sólo cuatro terminan la octava serie de estudios sin haber reprobado nunca.

Frente a estos *desafíos*, el gobierno federal respondió que le gustaría hacer pocas cosas, pero bien hechas, y que no pondría especial atención a acciones directas, pues los ejecutores serían los estados y los municipios. El MEC debe ser considerado como el órgano generador de políticas para facilitar el trabajo de estados y municipios. Para esto, presentó las siguientes acciones:

a] *Campaña de movilización: Educación, Prioridad Nacional*, con el objetivo de transformar la educación y la valoración del profesor en un tema fundamental de la agenda nacional.

b] *Implantación de parámetros curriculares básicos*. La definición de estos parámetros deberá subsidiar la política del libro didáctico, el sistema de evaluación y los proyectos de educación a distancia.

c] *Programa de descentralización de recursos* que iniciará con la reasignación de recursos directamente para las escuelas.

d] *Programa del libro didáctico* con la descentralización progresiva en lo referente a la adquisición y a la escuela, con la elaboración de una *Guía nacional de evaluación del libro didáctico*.

La primera medida positiva de impacto fue el lanzamiento del proyecto *Fondo de Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valoración del Profesor*. Para lo anterior contribuyeron la Unión, los estados y los municipios con la meta de invertir 12 mil millones de reales en la primaria por año. La propuesta es que por ley se garantice 60% de lo que estados y municipios

gastan obligatoriamente por la Constitución en todos los niveles de enseñanza. Para 1995, los gastos obligatorios eran de 17.83 mil millones de reales. Por lo menos la mitad de este fondo tendría que gastarse en los salarios de los profesores.

El objetivo de este fondo es que en todo el país no se gaste menos de 300 reales por alumno/año de la enseñanza básica y que éste sea también el valor mínimo pagado mensualmente al profesor por 24 horas semanales de trabajo. Esta inversión es 39.5% más que el mínimo recomendado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, órgano de las Naciones Unidas, que es de 215 dólares.

Como la sociedad y, principalmente, las organizaciones de padres y de educadores no fueron consultadas y ya vieron planes semejantes en el pasado –que no salieron del papel–, ambas quedan ahora a la expectativa de una acción más concreta más allá de la proclamación de las buenas intenciones. Más bien recibieron esta iniciativa con desconfianza, reconocieron que aún es una medida muy tímida frente al enorme desafío que representa la educación brasileña.

La esperanza de una educación de mejor calidad está nuevamente en manos de la sociedad. Hay una *sociedad civil* en ascenso, sobre todo en el nivel municipal, en el que se están realizando las mejores innovaciones educativas.

Estas *innovaciones* no se restringen a esta o aquella perspectiva política. Se trata de un movimiento que va junto a partidos, sindicatos, movimientos sociales y que implica a la administración pública, a la iniciativa privada, a personas y grupos preocupados por la mejora de la enseñanza en diversas regiones del país. Aunque estaban desarticuladas, estas innovaciones apuntan hacia una nueva tendencia en la educación, marcada por la presencia más activa de la sociedad civil.

Son muchas las lecciones que se pueden obtener de estas innovaciones y experiencias. Éstas apuntan hacia todo un nuevo proyecto educativo que supera, sobre todo, *dos problemas* que se encuentran en la base de la crisis de nuestra enseñanza:

a] La dicotomía entre la enseñanza pública y la enseñanza privada.

b] La centralización y la burocratización del sistema de enseñanza.

El antagonismo creado entre escuela pública y escuela privada, desde los orígenes de la educación en Brasil, ha generado sistemáticamente mala calidad en la educación tanto en la enseñanza pública como en la privada.

El segundo problema atacado por estas innovaciones es la centralización y la burocratización con el acompañamiento de sus numerosos y pesados órganos e intermediarios. La cabeza del sistema –modelo de los sistemas nacionales del siglo pasado– está hinchada y sostenida por pies de barro. El camino de la eficiencia y de la calidad pasa por una descentralización radical.

Por un lado, tales innovaciones han conseguido desmitificar los sueños del *pedagogismo de los años sesenta*, que consideraba la educación como la

palanca de la transformación social; por el otro, superar el *pesimismo de los años setenta*, cuando se decía que la escuela era puramente reproductora de la sociedad. En ello ambas también apuntan hacia un nuevo paradigma en la educación.

FORMAR PARA LA CIUDADANÍA ACTIVA

En la actualidad, después de más de cien años de su creación, los sistemas educativos se encuentran, en diversas partes del mundo, en un contexto de explosión descentralizadora.

En una época en la que la *pluralidad política* se vuelve un valor universal, asistimos, por un lado, a la creciente globalización de la economía y de las comunicaciones y, por el otro, a la emergencia del poder local, que despunta en los sistemas educativos con una fuerza inédita en la historia de la educación.

En los últimos años, el tema de la *autonomía de la escuela* aparece con más frecuencia en los debates pedagógicos y en las reformas educativas. Este tema se ha asociado al de la *participación* y al de la *autogestión* que predominó en los debates educativos de los dos últimos decenios.

El principio de que la educación es deber del Estado no implica inmovilidad de la población ni de cada individuo; la educación es también un deber de todos: padres, alumnos y comunidad. Con esta movilización de la educación en defensa de la enseñanza pública, es necesario presionar aún más al Estado para que cumpla su deber de garantizar la educación pública, gratuita y de buen nivel para toda la población. Una población acostumbrada a tener un buen servicio se movilizará para continuar teniéndolo.

Es en este contexto en el que surgen proyectos como el *Proyecto de la Escuela Ciudadana*, del Instituto Paulo Freire, cuyos principios se están adoptando en algunos municipios y tiene como finalidad:

a] *Formar para la ciudadanía activa*. La escuela puede incorporar a millones de brasileños a la ciudadanía y debe profundizar la participación de la sociedad civil organizada en las instancias de poder institucional.

b] *Formar para el desarrollo*. La educación es condición *sine qua non* para el desarrollo autosostenido del país. La educación básica es un bien muy precioso y de mayor valor para el desarrollo que sus riquezas naturales, incluso mayor que el propio dominio de la tecnología.

No se cambia la historia sin el conocimiento, pero se tiene que educar al conocimiento y a las personas para que se vuelvan sujetos de su historia e intervengan en el mercado como sujetos, y no como pueblo sujeto, masa de maniobra de la lógica interna de la razón económica. El mercado necesita estar sometido a la ciudadanía.

La escuela no distribuye la renta, pero distribuye el conocimiento, que es poder. La escuela ciudadana es aquella que pone el conocimiento –capital intelectual tan importante como el capital financiero– en las manos de todos, principalmente en las de los excluidos, y forma al ciudadano completo, competente, solidario, no sólo al ciudadano competitivo, como quiere la educación burguesa.

Nuestro *apartheid social* no será superado sólo con una mejor distribución de la renta y con la solidaridad de las clases medias. Será necesario preparar a los jóvenes para el trabajo. Sólo la educación básica de calidad para todos puede acabar con la miseria, como quedó demostrado, entre otros países, por Corea del Sur, Hong Kong y Taiwán, que hace 30 años se encontraban en una situación similar a la de Brasil y hoy están mucho más desarrollados, gracias a las sólidas inversiones en la educación.

En la actualidad, la escuela pública se ve amenazada interna y externamente en varios países de América Latina. Romper con ella significaría romper uno de los últimos lazos que unen el pacto democrático sobre el cual nació el Estado moderno. Amenazar a la escuela pública –sea por causa de la incompetencia de los que están a su favor o por la prepotencia de los que están en su contra– es amenazar a uno de los bastiones de nuestra civilización. Es necesario que la escuela se renueve profundamente. Se trata no sólo de rescatar a la *escuela estatal*, en tanto que escuela mantenida con recursos públicos, sino también de volverla una *escuela pública*, en tanto que dirigida a todos sin ninguna discriminación y de transformarla en una *escuela comunitaria*, en tanto que escuela pensada y dirigida por una sociedad que se responsabiliza efectivamente por ella.

Evidentemente esta escuela no será construida de un día para otro. No se llegará a ella rápidamente, ni por medio de un acto de magia, ni por medio de una teoría salvadora. No serviría que algunos pocos llegaran allí muy rápidamente. Es necesario que todos lleguen allá, a tiempo.

PEDAGOGÍA DEL CONFLICTO Y PEDAGOGÍA DE LA PRAXIS

La teoría pedagógica debe servir de guía para la práctica educativa. De nada serviría producir un conocimiento pedagógico que no alcanzara a la realidad. Con esta intención Paulo Freire, Sérgio Guimarães y este autor se reunieron para escribir el libro *Pedagogia: diálogo e conflito*. Se reflexionó sobre nuestra situación concreta y tal vez sea por eso que las reflexiones pueden tener alguna utilidad en otros contextos.

Orientados por una visión antiautoritaria, en el pasado se sirvieron en exceso de la *pedagogía del diálogo*. Con una actitud astuta, ésta también fue utilizada muchas veces por los conservadores para esconder la cuestión

política de la educación y evitar el tratamiento de temas incómodos, como el de la pobreza extrema, el del prejuicio y el de la exclusión, que evidenciarían no la igualdad y la reciprocidad –exigencias del diálogo–, sino la desigualdad y el conflicto.

De cierta manera, la pedagogía del diálogo, que tantas contribuciones trajo a la educación –sea en su vertiente religiosa, sea en su vertiente liberal–, destacaba demasiado la igualdad, escondiendo, por eso mismo, las diferencias. El diálogo era comprendido como una relación privilegiada entre dos personas –como entendía Sócrates– en igualdad de condiciones y de reciprocidad. De allí que esa concepción aún aristocrática de diálogo se confronte con las condiciones concretas de la práctica pedagógica y se tope con las desigualdades sociales.

A partir de los años sesenta, bajo nuevas condiciones históricas, la noción de diálogo toma una forma también nueva: entra en la escena un nuevo dato, que es el dato político de la relación educadora. Aquella concepción de neutralidad de la acción educativa que orientaba la teoría de la educación de la escuela tradicional y que, de inicio, no había sido puesta en tela de juicio por la escuela nueva se vuelve problemática para sus defensores.

Como no podía dejar de ser, la pedagogía del diálogo es tan histórica como otras y, por lo tanto, está en evolución. Sus principales defensores sufrieron las influencias del pensamiento de su época y de las condiciones históricas de su práctica pedagógica. Paulo Freire, heredero de la escuela nueva, nos ofrece el mejor ejemplo de esta nueva comprensión del diálogo que supera a los primeros seguidores de la escuela nueva: él le confiere un carácter eminentemente político al diálogo. En Paulo Freire, el diálogo de los oprimidos, orientados por una conciencia crítica de la realidad, apunta hacia la superación del conflicto de éstos con sus opresores. En él, el diálogo no es sólo un encuentro de dos sujetos que sólo buscan el significado de las cosas –el saber–, sino un encuentro que se realiza en la *praxis* (acción + reflexión), en la vinculación, en el compromiso con la transformación social. Dialogar no es intercambiar ideas. El diálogo que no conduce a la acción transformadora es mera verbosidad.

En esto él supera el carácter hasta cierto punto místico e ingenuo de la visión dialógica buberiana y de la concepción metafísica de Georges Gusdorf. El punto de vista político de los tres es diferente. El enfoque de Freire es predominantemente social, mientras que el de Buber es básicamente individual. Para Gusdorf, el diálogo es una relación privilegiada entre educador y educando, que se encuentran como maestro y discípulo y que, testimoniando entre sí la verdad, se reconocen ellos mismos como seres humanos. Paulo Freire también se distancia de Carl Rogers. La visión existencialista y terapéutica de Rogers nos muestra un hombre que enfrenta solitariamente la hostilidad del mundo.

La pedagogía del diálogo alcanzó su punto más elaborado con los filóso-

fos de la educación no dirigida y con los socialistas autogestores. Aquí el punto de llegada de la educación es la autogestión social. La formación y el trabajo del educador se insertan en una estrategia político-pedagógica de transformación social en la cual la educación debería constituir un factor importante.

En un primer momento, la pedagogía del diálogo tenía por objetivo establecer relaciones amigables entre maestros y discípulos en el salón de clase. Ahora es diferente: el diálogo tiene por objeto alcanzar directamente el corazón de las relaciones sociales. La autogestión pedagógica busca preparar para la autogestión social. Entonces, aparece en la escena de la pedagogía del diálogo otra dimensión: el *conflicto*, en particular, el conflicto social.

Ésta fue la cuestión planteada en 1985, cuando resolví revisar y ampliar mi primer libro, *Comunicação docente*, publicado en 1975, justamente con un bello prefacio de Georges Gusdorf. Retomé entonces un prefacio que había sido escrito para el libro *Educação e mudança*, de Paulo Freire, en 1979.

Al hacer este prefacio a Freire, intenté mostrar la insuficiencia de una concepción del diálogo basada tan sólo en la unidad y en la reciprocidad. Intenté dar una interpretación dialéctica al diálogo, esto es, concebirlo al mismo tiempo como unidad y oposición de contrarios. En ese prefacio mostré que en una sociedad marcada por el antagonismo, el diálogo puede representar una utopía romántica, cuando parte del oprimido, y un ardid astuto cuando parte del opresor.

Con esto, no se pretende condenar todo diálogo. No obstante, éste no puede excluir el conflicto, so pena de ser un diálogo ingenuo. Ellos actúan dialécticamente: lo que le da fuerza al diálogo entre los oprimidos es su poder frente a toda suerte de opresores. De cierta manera son los intereses comunes frente al opresor lo que mantiene unidos a los oprimidos.

He procurado mostrar no sólo la igualdad entre educador y educando, sino también las *diferencias*. La concepción primera de diálogo procuraba realzar enormemente la unidad y la igualdad, sin darle tanto valor a las diferencias. Lo que ocurre en la práctica de la enseñanza es que alguien enseña, alguien aprende, alguien provoca el aprendizaje, lo estimula, lo testimonia, etc. –papeles diferentes– y también hay una relación educadora en que ambos se educan y aprenden.

En la actualidad, el proceso de producción y de difusión del conocimiento plantea importantes problemas tanto para las escuelas como para las universidades. Éstas ya no son las únicas fuentes del conocimiento. En este nuevo contexto, el profesor no es tanto el transmisor del conocimiento, sino aquel que selecciona la información y la presenta de forma crítica. Él se ha vuelto un mediador, un ente que articula y un formador de capacidades, entre ellas la capacidad de la imaginación creadora. Por su parte, el alumno necesita de autonomía intelectual para realizar su propia síntesis, para formular propuestas y para utilizar los diferentes medios de comunicación.

Frente a múltiples formas de conocimiento, el alumno no puede sólo ser un receptor de mensajes, sino un provocador de mensajes.

Así, las eras postindustrial y posmoderna deberán dar un nuevo impulso a la pedagogía del diálogo. Ésta se volverá más necesaria ahora que antes, impulsada por la impregnación de la información en la sociedad, pero deberá ser entendida de manera diferente.

La pedagogía del diálogo ha contribuido enormemente al desarrollo de la pedagogía contemporánea, para la comprensión de la institución escolar, al desmitificar la superioridad natural del maestro, al desmitificar la idea de la superioridad moral de algunos seres humanos sobre otros o porque ocupan funciones superiores o porque son más competentes. En esto ella dio un salto en relación con la crítica de la educación burguesa, iniciada por el análisis marxista en la segunda mitad del siglo XIX. En el siglo XX, sin embargo, la *pedagogía dialéctica* fue más allá de la *pedagogía del diálogo*. La pedagogía dialéctica encaró de manera diferente la cuestión de las relaciones de la educación con la sociedad porque volvió a plantear el tema del poder como tema central de la pedagogía.

El papel del pedagogo es educar, y educar supone transformar, pero no hay transformación pacífica. Ésta siempre es conflictiva. Es siempre ruptura con algunas cosas: prejuicios, hábitos, comportamientos, etc. Por esto, una pedagogía transformadora es siempre una *pedagogía del conflicto*.

La referencia mayor de esta pedagogía es la praxis, la acción transformadora. Por eso cada vez más se le llama *pedagogía de la praxis*. *Praxis*, en griego, significa literalmente acción. Así, pedagogía de la praxis podría ser confundida con pedagogía de la acción, defendida por el movimiento de la escuela nueva. Podría ser considerada como una nueva versión de la pedagogía pragmática, que entiende la praxis como práctica estrictamente utilitaria, al reducir lo verdadero a lo útil. Sin embargo, más que la escuela nueva, la pedagogía de la praxis evoca la tradición marxista de la educación, aunque ésta trascienda al marxismo. En esta tradición, praxis significa *acción transformadora*. La pedagogía de la praxis radica en una antropología que considera a los seres humanos como sujetos de su historia, que se transforman en la medida en que transforman al mundo.

Toda pedagogía se refiere a la práctica, pretende prolongarse en la práctica. Sin ella no hay sentido. En pedagogía, la práctica es el horizonte, la finalidad de la teoría. Por esto, el pedagogo vive la dialéctica instigadora entre su cotidianidad –la escuela *vivida* (instituida)– y la escuela de sus sueños –la *escuela proyectada*– a la que procura dar vida, instituir en la escuela instituida. La teoría pedagógica toma la delantera al individuo educado, aunque siempre sea como horizonte y nunca como punto de llegada, pues la educación es un proceso realmente interminable. El educador anticipa una realidad que aún no existe, pero que desea crear; su papel es utópico, pues la educación es, al mismo tiempo, *promesa y proyecto*. Mientras haya educación habrá utopía.

La edición italiana de este libro tuvo el gran honor de contar con la colaboración de Bartolomeo Bellanova y de Fausto Talleri, quienes sitúan el debate del libro en el contexto italiano actual de rica discusión de las teorías pedagógicas, en particular de la teoría dialógica del conocimiento. Con mucha propiedad, ambos sitúan la pedagogía de la praxis en el campo de la utopía concreta, entendiéndola no como un sueño irrealizable, sino como *il vero realismo del divenire umano*.

Por otro lado, Paulo Freire y este autor realizaron también un nuevo prefacio para la edición italiana en que se justifica su publicación hoy, diez años después.

Para terminar la exposición, serán retomados algunos argumentos de ese prefacio.

Estamos viviendo un tiempo de crisis de la utopía. Afirmarla nuevamente constituye un acto pedagógico esencial en la construcción de la educación del futuro. Un punto discutido en el libro continúa siendo de gran actualidad: es la seducción cada vez mayor que ejerce el proyecto neoliberal. Están los que creen que el socialismo murió, que la utopía murió, que la lucha de clases desapareció. Pero no fue realmente el socialismo el que murió y triunfó el capitalismo. Lo que se derrotó fue un cierto modelo del socialismo, el modelo autoritario. Esto es un avance en la construcción del socialismo democrático y de la democracia radical.

Los neoliberales sostienen que la ideología acabó, que ya nada es ideológico. Este discurso no envejece nuestros sueños de libertad y no deja de ser menos justa la lucha contra el autoritarismo. Esto sólo nos obliga a comprenderlo mejor en sus múltiples manifestaciones. Decíamos que una educación no autoritaria debería respetar al alumno. Hoy tenemos más claro este principio cuando las teorías de la educación multicultural enfatizan aún más la necesidad de que los educadores consideren las diferencias de color, clase, raza, sexo, etc. Decíamos que el respeto a la diferencia era una idea muy preciada para la educación popular. Actualmente entendemos con más claridad que la diferencia no nada más tiene que ser respetada. Ella es la riqueza de la humanidad, base de una filosofía del diálogo.

En fin, no se puede superar una pedagogía del oprimido mientras existan oprimidos. No se puede superar la lucha de clases mientras existan privilegios de clase.

DEUDA EXTERNA Y EDUCACIÓN*

Localizado en la porción centro-este de América del Sur, Brasil posee una superficie de 8 511 965 km². De acuerdo con la *Sinopsis preliminar del censo de 1991*, hay 146 154 502 brasileños, 42.5% de ellos concentrados en el sudeste del país. El censo de 1991 presentó un retroceso en el ritmo de crecimiento de 2.47% a 1.89% al año. Este resultado refleja una caída en las tasas de fertilidad. Si permanecen los índices actuales, la expectativa es que a principios del siglo XXI el país alcance un nivel de 1.2% de crecimiento de población, cercano a las tasas de Europa.

Por su producción global, la economía brasileña es una de las 10 mayores del mundo, con un PIB de aproximadamente 422 mil millones de dólares en 1991.

Según datos del estudio *Pobreza y distribución de la renta en América Latina*, del Banco Mundial (Bando Internacional de Reconstrucción y Desarrollo, BIRD, 1993), Brasil concentra a 44% de los pobres de América Latina, aunque su población sea apenas un tercio del total de la región. Brasil aparece al lado de Bolivia y de Guatemala como los tres países con los más altos niveles de mortalidad infantil y analfabetismo en el subcontinente. De acuerdo con este estudio, 40.9% de la población de Brasil es pobre (renta

* Este texto inicialmente fue escrito como testimonio en el *Tribunal de la Deuda Externa* organizado por la Central Única de Trabajadores, CUT, por la Orden de Abogados de Brasil, OAB, y por otras entidades de la sociedad civil y realizado en Campinas, São Paulo, en 1990. Posteriormente fue revisado y publicado en el libro coordinado por José Eustáquio Romão *Dívida externa e educação para todos*, bajo el sello de Editora Papirus en 1995. En diversas discusiones sobre el tema se objetó si el impacto de la deuda interna sobre la educación es mucho mayor que el impacto de la deuda externa. Se llegó a la conclusión de que el aumento de la deuda interna en gran medida se debió a los exorbitantes e impagables intereses de la deuda externa. El Estado brasileño necesita tomar la decisión de realizar una auditoría a esta deuda antes de pagarla, renegociarla o suspender su pago. O por lo menos promover el debate multilateral sobre ésta entre los deudores. Los datos sobre la deuda son hoy mucho más alarmantes. Ni siquiera conviene actualizarlos, pues en el lapso de la redacción de esta nota y el de la publicación de este libro se volverían, de cualquier manera, obsoletos. Ellos valen más como valores simbólicos de referencia. La deuda interna/externa siempre ha estado en el centro de nuestras crisis cíclicas. Somos más gobernados por ella de lo que la gobernamos. En consecuencia, sacrificamos las políticas sociales, reducimos los gastos públicos en educación, privatizamos, reducimos salarios, despedimos profesores y trabajadores, etc. Analizarla y explicarla de manera didáctica a nuestros alumnos es una tarea educativa de gran importancia para entender la situación en que nos encontramos hoy.

mensual por debajo de 60 dólares) y 18.7% son *extremadamente pobres* (menos de 30 dólares mensuales). En 1980 había 34.1% de pobres y 12.2% de extremadamente pobres en Brasil. La renta per cápita, aunque haya caído un poco entre 1980 y 1989 (de 2 060 a 1 960 dólares), aún es una de las más altas de la región, superior a las de México y Chile. El salario mínimo de los brasileños actualmente es uno de los más bajos del mundo. Al 1 de diciembre de 1992 se ubica en 52 dólares.

Brasil posee la mayor deuda externa del mundo. Ésta llega a los 116.8 mil millones de dólares, lo que significa que cada brasileño debe 800 dólares a los acreedores internacionales. Para cumplir los compromisos con éstos, Brasil envía fuera cerca del 5% de toda la riqueza producida, que es indicada por el PIB. Es un dinero que deja de ser invertido en la mejora de la calidad de vida de la población.

¿CÓMO SE CONTRAJÓ LA DEUDA?

Como dice Alcides Pedro Sabbi, Brasil nació como nación independiente asumiendo una deuda externa que no había contraído: “en 1825, Brasil asumió la obligación de pagar a Inglaterra el *préstamo portugués*, o de la *Independencia*. El préstamo de 1.4 millones de libras esterlinas había sido tomado por Portugal de bancos ingleses, en 1823, para financiar la lucha contra nuestra independencia, proclamada por don Pedro I el año anterior. Lo asumió para que la independencia fuera reconocida en Europa” (Sabbi, 1992, p. 9).

En 1988, el Departamento de Estudios Socioeconómicos y Políticos, DESEP, de São Paulo publicó, en la revista *Debate Sindical*, un amplio informe sobre la deuda. Muestra cómo se contrajo, sobre todo desvela su lado oculto, es decir, los fraudes insultantes y las innumerables irregularidades cometidas. A continuación, algunos puntos de este informe.

1] Según el DESEP, el informe de Morgan Guaranty Trust Co., de marzo de 1985, denunció que 13.2% de la deuda externa de Brasil –cerca de 14 mil millones de dólares– nunca entraron al país; fueron directamente *desviados* a famosas cuentas numeradas en Suiza. El director del Área Externa del Banco Central, en esa época, Luis Paulo Gião, entrevistado por el periódico *O Estado de São Paulo*, confirmó que entre 18 y 20% del total de la deuda nunca llegó al país, por causa de malversación de recursos. Por esto, concluyó la DESEP, es necesario restar del total de la deuda brasileña 18 mil millones.

2] Con el objeto de burlar la *ley de remesa de lucros* y de evadir el impuesto de la renta que incide sobre las remesas de lucros al exterior (la remesa de intereses está exenta), empresas transnacionales, en lugar de traer capitales de riesgo e inversión directa, comenzaron a contraer préstamos en el

exterior, en muchos casos por medio de sus propias matrices. Según datos oficiales, estas operaciones sumaron cerca de 16 mil millones de dólares.

3] Debido a la *tasa de intereses variables* impuesta por los banqueros en los contratos de crédito, Brasil, los demás países de América Latina y el Caribe tuvieron pérdidas inmensas. Por causa de esta maniobra ilícita, Brasil pagó de más, solamente en el periodo de 1973 a 1985, 34 573 200 000 dólares. Citando a Fidel Castro (Castro, 1985), el economista brasileño Joelmir Beting sostiene que “los acreedores están exportando la revolución” mediante “intereses subversivos” (Beting, 1985).

4] Los productos brasileños exportados, cuyos precios son establecidos en el exterior, sufren un brutal y continuo proceso de devaluación en relación con los que Brasil tiene que importar. Sobre este *deterioro en los términos de intercambio*, el DESEP da un ejemplo: desde 1974, Brasil exporta hierro por 15 dólares la tonelada y, debido a los contratos vigentes, tendrá que seguir exportándolo por ese precio a Japón hasta el año 2000. Las estimaciones de la CEPAL, referentes al deterioro de las relaciones de intercambio, en el caso de Brasil, revelan que durante el periodo de 1973 a 1985, las pérdidas brasileñas en el intercambio comercial sumaron 41 187 136 000 dólares. “Actualmente los países ricos se enriquecen aún más con el intercambio progresivamente desigual en el comercio con los países pobres. Ellos detentan el control de los mercados y de los costos de los productos de las importaciones y exportaciones e imponen a las naciones pobres las pérdidas que conocen, obteniendo las ganancias correspondientes” (Sabbi, 1992, p. 215).

5] Por otro lado, existen *mecanismos comerciales* y fraudes en las relaciones económicas internacionales que son difíciles de identificar y cuantificar con precisión. Frente a éstas destaca la práctica generalizada de la subfacturación en las exportaciones y de la sobrefacturación en las importaciones, ejercida especialmente por las empresas transnacionales, mediante operaciones matriz/filiales o viceversa. Como afirma Sabbi, “se divulga que los capitales invertidos son extranjeros, pero no es así. En general, son préstamos aportados por bancos nacionales o agencias bancarias extranjeras aquí situadas, préstamos extraídos de los ahorros también aquí captados: la operación del préstamo es que va a convertir a ese ahorro en capital extranjero” (Sabbi, 1992, p. 16).

6] Además deben destacarse los mecanismos que imponen grandes pérdidas al país, como los “privilegios de las exportaciones” (Dezelin, 1987), los *subsidios* y el *dumping*. Un ejemplo citado por el DESEP: cerca del 50% de la energía eléctrica generada en Tucuruí (8 000 000 de kW, inversión hecha por el gobierno, con recursos originados de la deuda externa –ocho mil millones de dólares) es vendida a los monopolios japoneses del aluminio, a Shell y a Alcoa, a precios altamente subvencionados. Por otro lado, los “trust y cárteles también se utilizan en el *dumping*, un mecanismo proteccionista de

incentivo artificial para las exportaciones, en favor de la colocación del excedente, por medio del cual venden, en el mercado interno, productos a precio de costo, o por debajo de él, compensándolos con precios mayores en el mercado internacional” (Sabbi, 1992, p. 43).

También según el informe del DESEP, de acuerdo con la denuncia hecha por el propio Aureliano Chaves, ministro de Minas y Energía, en esa época, la energía generada en Tucuruí, a un precio de 36 dólares el MWh, es vendida a las transnacionales del aluminio por 10.5 y 16.5 dólares. El secretario general del mismo ministerio, Paulo Richer (*Correio Brasiliense*, 4 de enero de 1987) complementa la información: “prácticamente proveemos energía gratuita a 20% de la tarifa normal. Exportamos aluminio a 1 500 dólares la tonelada e importamos de quien nos compra cables de transmisión y aluminio a 17 mil dólares la tonelada”. Considerando que las transnacionales de otros sectores también se enriquecen de energía, transporte, comunicaciones, acero, gasolina, etc., provistos a tarifas totalmente desfasadas por las empresas del Estado, se puede concluir que el sector exportador recibe, de varias formas, millones de dólares en subsidios anualmente.

CONSECUENCIAS DEL ENDEUDAMIENTO

Todos estos datos demuestran que la deuda externa es “ilegítima” (Fernandes, 1985) y que su origen está asociado al fraude, a la farsa, a la manipulación y a la inmoralidad, resultado de la política económica impuesta por el Fondo Monetario Internacional, FMI, por el BIRD y por el gobierno estadounidense a nuestros pueblos. Este conjunto de evidencias –o simplemente de sospechas– refuerza la necesidad de luchar por una *auditoría internacional* que averigüe las denuncias y castigue a los responsables.

El acceso a créditos abundantes y descontrolados, promovidos por los propios prestamistas para proyectos dudosos, como el Proyecto Nuclear de Brasil, fue hecho por gobiernos autoritarios justificados por el combate al comunismo, por *gobiernos ilegítimos* y sin control del pueblo. En 1964, cuando los militares brasileños, mediante un golpe de Estado, tomaron el poder, el total de la deuda externa del país era de 2 500 millones de dólares. En 1984, cuando dejaron el gobierno, la deuda era de 104 mil millones de dólares, 40 veces más.

En ese periodo, los préstamos, el destino del dinero y los acuerdos no pasaron por ningún debate en los órganos legislativos. En Brasil, por ejemplo, solamente después de la Nueva Constitución de 1988, toda la negociación sobre la deuda y la toma de nuevos préstamos externos deben ser aprobadas por el senado.

Por otro lado, la deuda externa ha contribuido a la destrucción de la na-

turaleza y al *deterioro del medio ambiente*. Las restricciones al crédito en los países deudores afectó el nivel de inversión en el sector urbano, lo que indirectamente ha contribuido al deterioro de la calidad de vida en las ciudades. La política de ajuste estimuló la producción de bienes para la exportación, que en los países deudores ocurrió principalmente por medio de la explotación de los recursos naturales en actividades no tradicionales.

Según los informes titulados *Retratos do Brasil* (julio de 1985), en 1980, 66.6% de los *niños que trabajaban* ganaban un salario mínimo. De éstos, 41.2% trabajaban de 40 a 48 horas semanales. El día 28 de febrero de 1993, un reportaje de Amaury Ribeiro Jr., publicado en el periódico *Folha de São Paulo*, presentó datos y fotos de niños que trabajaban en la cosecha de algodón en la próspera región de la Alta Sorocabana del estado de São Paulo, donde niños de apenas tres años de edad, todavía con el chupón en la boca, cosechaban algodón al lado de su madre. Estos niños cosechaban diez kilos de algodón por día.

El día 9 de marzo de 1993, la Comisión Pastoral de la Tierra divulgó en Goiânia un documento que denunciaba la existencia de 16 442 personas esclavizadas en 19 propiedades rurales de 9 estados brasileños. Los números pertenecen a 1992 y la entidad, ligada a la iglesia católica, constató su rápido crecimiento en los últimos tres años. En 1990 habían sido censados 1 500 casos, en 1991 cerca de 4 800 (*Folha de São Paulo*, 10 de marzo 1993, p. 11)

El *costo social* se reveló rápidamente en las estadísticas de desempleo, en la falta de vivienda, en la reducción en la inversión en educación, en la salud y en la sanidad. Informes del UNICEF revelan que los niños de los países en desarrollo han estado pagando el precio de la deuda con la pérdida de su única oportunidad de tener una educación. Otros pagan un precio aún más caro: 40 mil mueren todos los días de hambre, neumonía, diarrea, tétanos o sarampión.

IMPACTO DE LA DEUDA EXTERNA EN LA EDUCACIÓN NACIONAL

En 1992, Brasil tenía un total de 3 937 906 matrículas iniciales en la educación infantil (de 0 a 6 años), 29 479 427 matrículas iniciales en la enseñanza básica (de 7 a 14 años), 3 675 178 matrículas iniciales en la enseñanza media (de 15 a 17 años) y 1 565 056 matrículas en la enseñanza superior. Hay una tasa de 18.4% de analfabetos mayores de 14 años, es decir, 17 732 629.

Desde 1872, el índice de analfabetismo venía disminuyendo. En 1989, el Instituto Brasileño de Geografía e Informática, IBGE, divulgó la Encuesta Nacional por Muestra a Domicilio, realizada en 1987. Allí se demostraba que, por primera vez en 115 años, el analfabetismo creció en Brasil. En 1986, de los 118.7 millones de brasileños con cinco o más años, 30.4 millo-

nes (25.59%) no estaban alfabetizados. Un año después, la población de este mismo promedio de edad se elevó a 121.9 millones de personas, de las cuales 31.4 millones (25.76%) estaban fuera de la escuela o nunca habían asistido. Mientras que la población de Brasil creció 2.13%, el número de analfabetos subió a 3.34%. Otro dato es aún más preocupante: el índice de jóvenes analfabetos entre 5 y 14 años aumentó 6.29%, pasando de 13.08 millones de jóvenes sin escuela, en 1986, a 13.96 millones en 1987.

Es particularmente visible el *deterioro progresivo de la educación pública* en Brasil en los últimos decenios, a pesar de la expansión cuantitativa de las vacantes en primaria. Este deterioro lleva el mismo camino del deterioro de la calidad de vida de la mayoría de la población.

Es evidente que este deterioro progresivo de la educación y de la calidad de vida de los brasileños no se debe únicamente a la deuda externa. Sin embargo, actualmente la deuda es la causa principal de nuestra pobreza educativa y social. La pobreza educativa aumenta y refuerza la pobreza y el atraso en todos los sentidos.

Nuestra tasa de escolaridad, en el rango de los 20 a los 24 años, es de apenas 16%, contra 58% de Estados Unidos y 25% de Argentina. Según Ladislau Dowbor,

10 millones de trabajadores, una quinta parte del total de la población económicamente activa, no tiene ninguna instrucción o tiene menos de un año. Pero, sobre todo, vemos que la mayoría de la mano de obra brasileña –31 millones de trabajadores que representan el 61.6% del total– es semianalfabeta o simplemente analfabeta. Tenemos así, en conjunto, una clase trabajadora de muy bajo nivel de instrucción formal y es evidente que dicho nivel de instrucción deberá influir fuertemente sobre su productividad (Dowbor, 1986, pp. 30-31).

La situación tiende a agravarse por la crisis económica provocada por la salida de divisas para el pago de la deuda.

La relación entre el éxito escolar y la injusta situación social existente en Brasil es evidente. La injusticia comienza en la distribución de la renta: 10% de la población económicamente activa concentra 47.6% de la renta nacional, mientras que el 90% de la población también económicamente activa sólo posee 52.3% de esa renta (Jaguaribe, 1986). En la zona rural, esta situación es todavía peor. Según datos aportados por la Asociación Brasileña de la Reforma Agraria, en 1986, 3 300 000 familias vivían por debajo de la pobreza extrema. Esta cifra representa 43% de las familias rurales, mientras que 5% de los propietarios rurales son dueños del 70% de las tierras del país.

El impacto de la crisis en la educación, provocada por la deuda externa, se puede verificar tanto en la *reducción de inversiones* como en el cambio de mentalidad de los dirigentes y en el empeoramiento de los servicios presta-

dos. En los últimos años en América Latina, como observa Juan Carlos Tedesco, después de una relativa expansión de la escolaridad preprimaria, de la primaria y de la enseñanza superior, se verifica un fenómeno de “inercia” (Tedesco, 1988, p. 11) en esos segmentos ya expandidos. “Los efectos de la crisis sobre la escuela primaria no se verifican –al menos por el momento– en un retroceso en el nivel de cobertura y del acceso, sino en los niveles de rendimiento de la actividad escolar” (Tedesco, 1988, p. 17).

La tesis doctoral de Fernando Reimers demostró, con mucha lucidez y abundante documentación, el impacto negativo en el gasto en educación experimentado en los países de América Latina, donde se sitúan los once mayores deudores del mundo (Reimers, 1988). Según el autor citado, el impacto negativo de la deuda sobre el gasto gubernamental en relación con la educación opera en dos niveles: “uno es directo, por medio de la reducción de la disponibilidad de los recursos externos para el sistema educativo; el otro es indirecto, mediante el proceso de ajuste que resulta en la reducción real del presupuesto de la educación” (Reimers, 1989, p. 29). “Entre 1975 y 1980, el total del gasto en educación creció en todos los países de la región. Entre 1980 y 1985, el total del gasto cayó en términos reales en 12 de los 18 países de los que poseemos datos” (Reimers, 1990, p. 18).

En América Latina, Brasil no es una excepción en lo referente a la disminución de la inversión en educación. En consecuencia, se reduce el poder adquisitivo de los salarios de los profesores y se deteriora la enseñanza.

Sin embargo, el problema del impacto de la deuda sobre la educación nacional no se limita al problema de la reducción de inversiones. Existen *otros efectos* no menos importantes en el ámbito nacional sobre la educación, como:

a] La deuda está provocando una visión inmediateista de la educación; preocupación sobre sus efectos económicos a corto plazo.

b] Como consecuencia, se dejan de lado las inversiones con ganancias a largo plazo (enseñanza básica, investigación básica e investigación volcada a las necesidades del mercado interno).

c] Se privilegian inversiones educativas con resultados rápidos en forma de tecnología para exportación: cursos superiores, formación de técnicos especializados, etcétera.

d] Desequilibrio regional: concentración del capital en algunas regiones.

e] Política de privatización y municipalización impuesta por el FMI y por el Banco Mundial, que prefieren establecer convenios directamente con los municipios. Se debe tomar en cuenta que 50% de los municipios brasileños pagan menos de un salario mínimo a los profesores.

Un caso particular puede ilustrar muy bien lo que se acaba de afirmar.

UN EJEMPLO: LA INFLUENCIA DE LA DEUDA SOBRE LA EDUCACIÓN
EN EL MUNICIPIO DE SÃO PAULO

Se analizará de cerca el caso del municipio de São Paulo, como jefe de gabinete de la Secretaría Municipal de Educación durante la gestión de Paulo Freire (1989-1992).

Lo que se quiere demostrar es que la implicación más grave de la deuda externa sobre la educación –y sobre las áreas sociales como un todo– se sitúa en la *caída relativa de la recaudación tributaria* y en el consecuente deterioro de las inversiones en los sectores sociales, así como en el empeoramiento del nivel de vida de la población. En la medida en que aumentan los gastos de la deuda, disminuyen los gastos sociales per cápita.

1] Efectos sobre la renta:

a] Reducción de la renta real, como el IPTU y otras tasas no corregidas monetariamente, debido a la presión inflacionaria de la deuda sobre la economía nacional. No se puede afirmar que la deuda sea la principal causa de la inflación, pero “hay una verdadera relación de causa y efecto entre deuda externa e inflación” (Singer, 1989).

b] Reducción de la renta real en todas las rentas debido a la presión inflacionaria de la deuda y la consecuente pérdida del valor adquisitivo de la moneda, que ocurre entre el hecho generador del impuesto y su transferencia efectiva a las arcas del municipio. Esto es particularmente importante en el caso del impuesto sobre circulación de mercancías y servicios, retenido por el Estado.

c] Reducción de la renta real debido a la exención de impuestos concedida a los sectores exportadores, que tiene por finalidad estimularlos a obtener divisas para el pago de las obligaciones de la deuda.

2] Efectos sobre las obligaciones generales del municipio:

a] Necesidad de pagar obligaciones sobre la deuda externa del municipio, que es el aspecto más evidente de los perjuicios originados por la deuda.

b] Necesidad de tomar recursos adicionales, internos o externos, para cubrir el *déficit* generado tanto por la presión inflacionaria sobre la renta como por el pago de las obligaciones de la deuda original.

3] Efectos sobre los gastos específicos de la Secretaría Municipal de Educación:

a] Reducción de la renta en impuestos, en lo relativo a la renta total del municipio, debido a la mayor participación de las rentas financieras y de los préstamos ocasionados por el proceso inflacionario. Como el gasto en educación tiene como referencia 25% de la renta en impuestos, esto tiende a reducir su participación en el gasto total del municipio.

b] Reducción del salario de los profesores, como resultado de la vinculación de los gastos en personal a la renta (58% de la recaudación).

c] Elevación de los precios propuestos por los proveedores tanto a la Se-

cretaría Municipal de Educación, como a otros órganos municipales, en función del riesgo de atraso y de devaluación de la moneda generados por la inflación.

d] Consecuente deterioro del patrón de enseñanza y de la infraestructura que se viene acumulando hace años.

e] Insuficiencia de los recursos que permitan la expansión de la oferta de enseñanza de manera que se atiendan satisfactoriamente las necesidades de toda la población.

4] Consecuencias sobre la población y su patrón de vida:

a] Empeora el nivel de vida general de la población, pues reduce su capacidad de adquirir material escolar, de mantenerse informada, de alimentarse adecuadamente, etcétera.

b] Reducción del tiempo disponible para actividades educativas y culturales por la necesidad de trabajar más temprano y por periodos más largos.

c] Empeoran las condiciones de salud y la consecuente reducción de la capacidad de aprendizaje.

La consecuencia más evidente es el aumento del número de analfabetos en el municipio de São Paulo. Por lo tanto, según nuestras estimaciones, en la capital de São Paulo, el número de analfabetos en el municipio continúa aumentando –cerca de 12% en nueve años o 1.2% por año (cerca de 15 mil personas por año).

¿AUDITORÍA, TIMO, SWAPS O DONACIONES?

La pregunta que todos se hacen es ésta: ¿se debe seguir pagando la deuda? ¿Se debe seguir pagando una deuda que, como quedó demostrado, es ilegítima y, por lo que se mandó al exterior en los últimos años, ya fue pagada? (Kucinski-Branford, 1987).

En 1989, el congreso brasileño concluyó, mediante la Comisión Mixta de Endeudamiento Externo, que Brasil ya no era deudor de los 113 mil millones de dólares que nos eran cobrados en esa época, sino acreedor de 21 500 millones. Nuestros créditos en dólares: 57 500 millones, por intereses aumentados unilateralmente por los acreedores, y que debían haber sido contados como amortización del capital; 27 mil millones por las pérdidas sufridas en los intercambios comerciales de 1979 a 1987; y 50 mil millones obsoletos, malos negocios y negocios irregulares (Sabbi, 1992, p. 74).

Sin embargo, aun aceptando que Brasil ya no debe nada, vencido por la presión económica, el congreso brasileño aceptó continuar pagando de acuerdo con nuestra capacidad.

El FMI, como cobrador de la deuda, reconoce la corresponsabilidad de los acreedores y también admite las irregularidades implicadas en la contratación de los préstamos. Lo mínimo aceptable de una institución que se dice moralizadora de las finanzas de las naciones es el

apoyo para la conclusión de la “auditoría”, para que se averigüe lo que es regular de la deuda y lo que no lo es; lo que realmente fue tomado prestado; lo que ingresó al país y qué uso se hizo de este dinero; lo que ya se pagó, si aún se debe, si se pagó de más y cuánto. Se trata de una cuestión de honra y dignidad para quien paga y para quien recibe (Sabbi, 1992, pp. 75-76).

Es cada vez menor el número de los que defienden el no pago de la deuda, o *timo*: unos porque sostienen que Brasil perdería la confianza necesaria para afectar su desarrollo con nuevos recursos externos, otros porque afirman que la deuda ya se pagó y suspender el pago sería una forma de reconocerla.

¿Auditoría y *swaps* (cambio de deuda por inversiones) serían, entonces, alternativas antagónicas?

Desde 1983, Brasil aceptó la práctica de los *swaps*. Con este tipo de cambio, un inversor compra títulos de deuda, en el mercado secundario (que puede caer debajo del 20% de su valor nominal), y los cobra en su valor nominal en moneda nacional mediante la compra de acciones de empresas nacionales (Rasmussen, 1988).

En 1984, el Fondo Mundial para la Naturaleza propuso una variación en este mecanismo. Los *swaps* serían utilizados para inversiones sociales de instituciones sin fines lucrativos, en los campos de la educación, de la cultura, de los deportes y de la ecología.

La diferencia entre la primera y la segunda propuesta está en que las instituciones sin fines lucrativos requieren una “donación externa” en favor de la institución nacional que solicita el cambio. En esta modalidad de *swaps*, los donadores extranjeros pierden el derecho de propiedad y lo transfieren a la institución nacional” (Racines, 1991, p. 13).

En 1987, Ecuador realizó un cambio de deuda externa mediante la Fundación Natura, dentro de esta modalidad (donación).

No obstante, también en este caso existen pros y contras. Unos sostienen, entre otros argumentos, que cambiar deuda significa reconocer la deuda y que el porcentaje cambiado, en estos términos es insignificante. Los que están a favor argumentan, por su lado, que si el porcentaje de la reducción de la deuda es pequeña en términos nacionales, será grande para las instituciones que se benefician.

Muchos de los que buscan crear alternativas de solución frente al calle-

jón sin salida causado por la imposibilidad de pagar la deuda externa –entre éstas, entidades como la Asociación Internacional de Educación Comunitaria, ICEA, y el Servicio Universitario Mundial, SUM, y organizaciones de las Naciones Unidas como la UNESCO y el UNICEF– estudian la posibilidad de convertir la deuda en inversiones sin fines lucrativos (donaciones) en educación, salud, sanidad, combate a la contaminación, etc. Sin embargo, esta modalidad de conversión de la deuda aún no ha tenido la debida resonancia entre los grandes acreedores y deudores, esto es, entre los bancos internacionales acreedores y los países deudores.

Actualmente, el debate sobre la deuda gira alrededor de cuatro posiciones (Sabbi, 1992, p. 79): la *económica* (hubo un negocio y se debe respetar), la *política* (la deuda, independientemente de su legitimidad, debe ser manejada políticamente por los gobiernos y debe pagarse conforme a la capacidad del país), la *jurídica* (su ilegitimidad y su ilegalidad vuelven la deuda inaceptable; ésta ya se pagó, incluso de más) y la *moral* (una deuda que es pagada por toda una sociedad debe ser legitimada socialmente).

La solución de la crisis debe partir del reconocimiento de que el peso actual de la deuda tiene que disminuir porque nunca podrá pagarse, según los términos actuales. La crisis de la deuda es estructural. No hay cómo pagarla, aunque sólo trabajemos para eso o que la paguemos con el patrimonio público, con acciones de las estatales (privatización y desnacionalización).

El endeudamiento de los países latinoamericanos constituye una nueva forma de dominación (Galeano, 1971; Furtado, 1983; Vizentini, 1991), que agrava criminalmente las condiciones de vida de nuestra población y provoca una disminución de los programas sociales: salud, sistema de pensiones, transporte, vivienda y oferta de instrucción pública, reduciendo la calidad, aumentando la desnutrición y el índice de mortalidad.

Por eso, se impone conocer y juzgar los orígenes de la deuda, denunciar su discutida legitimidad y castigar a los responsables. Nuestros pueblos no pueden pagar con sus vidas una deuda que ellos no contrajeron, sino por regímenes militares dictatoriales que sabotearon la lucha de nuestros pueblos por la libertad, por la democracia y por la justicia social, con la connivencia de los prestamistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arida, Persio y Marcelo Paiva Abreu, *Dívida externa, recessão e ajuste estrutural: o Brasil diante da crise*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- Batista Jr., Paulo Nogueira, *Mito e realidade na dívida externa brasileira*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

- Beting, Joelmir, *Os juros subversivos*, São Paulo, Brasiliense, 1985.
- Boucas, Valentim Fernandes, *História da dívida externa*, Rio de Janeiro, Financeira, 1950.
- Brentano, Christina, "Acordos da dívida externa revelam dez anos de atraso nos países em desenvolvimento", *Almanaque Abril*, São Paulo, abril de 1993, pp. 31-33.
- Cardoso, Eliana A. y Albert Fishlow, *Macroeconomia da dívida externa brasileira*, São Paulo, Brasiliense, 1989.
- Castro, Fidel, *Dívida externa: seleção temática*, Porto Alegre, L&PM, 1985.
- Cavalcanti, Carlos Brandão, *Transferência de recursos ao exterior e substituição da dívida externa por dívida interna*, Rio de Janeiro, Departamento de Economia da Universidad de Brasilia, 1988.
- Davidoff Cruz, Paulo, *Dívida externa e política econômica: a experiência brasileira dos anos setenta*, São Paulo, Brasiliense, 1984.
- D'Incao, María Conceição, *O bóia-fria, acumulação e miséria*, Petrópolis, Vozes, 1975.
- DESEP, *Debate Sindical*, São Paulo, DESEP, núm. 8, septiembre de 1988.
- Dezelin, Jacques, *Do embuste das dívidas externas ao absurdo dos privilégios às exportações*, Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1987.
- Dowbor, Ladislau, *Aspectos econômicos da educação*, São Paulo, Ática, 1986.
- Fernandes, Santiago, *Ilegitimidade da dívida externa do Brasil e do terceiro mundo*, Rio de Janeiro, Nórdica, 1985.
- Furtado, Celso, *Nova dependência: dívida externa e monetarismo*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- Galeano, Eduardo, *Las venas abiertas de América Latina*, México, Siglo XXI, 1971.
- Goldstein, Sérgio, *Dívida externa brasileira, 1964-1982: evolução e crise*, Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.
- Griffith-Jones, Stephany y Osvaldo Sunkei, *O fim de uma ilusão: as crises da dívida e do desenvolvimento da América Latina*, São Paulo, Brasiliense, 1990.
- Hacbarth, Rolf, "O mundo em blocos: nova ordem econômica internacional marginaliza o terceiro mundo", *Informativo Dívida Externa*, Porto Alegre, Camp, núm. 27, julio-septiembre de 1990, pp. 4-5.
- Hinkelammert, Franz J., *A dívida externa da América Latina: o automatismo da dívida*, Petrópolis, Vozes, 1989.
- Jaguaribe, Hélio et al., *Brasil 2000: para um novo pacto social*, São Paulo, Paz e Terra, 1986.
- Kucinski, Bernardo y Sue Brandford, *A ditadura da dívida: causas e conseqüências da dívida latino-americana*, São Paulo, Brasiliense, 1987.
- Nylor, R. T., *Dinheiro quente e a política da dívida*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990.
- Pereira, Luiz Carlos Bresser, *Dívida externa: crise e soluções*, São Paulo, Brasiliense, 1989.
- Racines, Francisco, *El canje de deuda: ¿una alternativa para la educación popular comunitaria?*, Quito, ICEA-Andes, septiembre de 1991.
- Rasmussen, V. W., *Dívida externa e a sua conversão em investimentos: uma análise transaccional dos procedimentos e a legislação do processo de conversão da dívida externa*, São Paulo, Aduaneiras, 1988.
- Reimers, Fernando, *Trends of educational finance in Latin America: the impact of the*

- external debt, doctoral dissertation*, Cambridge, Mass., Harvard University, 1988.
- _____, "Education for all in Latin America in the XXI century and the challenges of external indebtedness", *New Education*, vol. 12, núm. 2, 1990, pp. 16-25.
- _____, *Effects of external debt payments on educational expenditures in Latin America*, II Conferencia Internacional Crisis y Calidad de la Educación, Universidad de Monterrey, México, octubre de 1989, 35 pp. (mimeo.)
- Sabbi, Alcides Pedro, *O que é a questão da dívida externa*, São Paulo, Brasiliense, 1992.
- Singer, Paul, "Mitos acerca de la inflação: a dívida externa", *Folha de São Paulo*, 17 de octubre de 1989.
- Tedesco, Juan Carlos, "El impacto de la crisis en el sector educativo: situación actual y perspectivas futuras", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasilia, MEC/INEP, vol. 69, núm. 161, enero-abril de 1988, pp. 9-54.
- Velloso, João Paulo dos Reis (org.), *Dívida externa e desenvolvimento*, Río de Janeiro, José Olympio, 1990.
- Vizentini, Paulo Fagundes, "Dívida externa governa a América Latina", *Informativo Dívida Externa*, Porto Alegre, Camp, núm. 30, mayo-junio de 1991, pp. 6-7.

EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN EN EL MERCOSUR*

Este momento está en busca de consensos mínimos para la construcción de una unidad en la diversidad que se volvió un imperativo histórico para nuestros pueblos y naciones. Nos preguntamos: ¿cuál es el papel de la educación en este proceso?

Actualmente, la unidad es un imperativo mundial, pues la “economía globalizada” –marca registrada desde final de siglo– se organiza en bloques económicos. América Latina también camina en esa dirección, buscando alianzas con todos los países de lengua española y portuguesa, en particular con Portugal y España.

Por esto, querámoslo o no, el Mercado Común del Cono Sur, Mercosur, ya forma parte de nuestra realidad y, aunque éste se concrete o no, sus efectos ya inciden directamente sobre nuestras vidas (Primer Taller, 1992, p. 2).

La integración ya no sólo es una aspiración, sino una realidad en proceso y una necesidad vital para el desarrollo de nuestros pueblos y naciones en los que la educación deberá desempeñar un papel esencial. Estos puntos de vista ya han sido defendidos en otra ocasión, en la inauguración del seminario de Educación sin Fronteras, realizado en Foz de Iguazu del 17 al 19 de noviembre de 1993 (*Anais*, 1993, pp. 15-35).

EL MERCOSUR Y LA EDUCACIÓN

En la actualidad, tanto el desarrollo científico y tecnológico como el desarrollo económico se caracterizan por su globalización. La interrelación y la interdependencia de las economías, de los mercados, de las tecnologías, de las comunicaciones, de los problemas ecológicos, etc., arrastran al mundo entero a la integración. Por esto, no está en discusión la necesidad de que

* Texto presentado en el III Encuentro Internacional sobre la Educación y el Mercosur: desafío político y pedagógico, realizado en Porto Alegre del 4 al 6 de agosto de 1994. Una primera versión de este texto fue presentada en el seminario de Educación sin Fronteras, realizado en Foz do Iguazu del 17 al 19 de noviembre de 1993 y publicada en colaboración con Antônio João Mânfió en los anales del seminario, publicados por la Secretaría Estatal de Educación de Paraná en el mismo año.

todos los países se integren; lo que está en cuestión es: *¿qué tipo de integración nos interesa? ¿Existen condiciones mínimas para eso? ¿Cuáles son los obstáculos que se han de superar? ¿Qué papel puede tener, sobre todo, el trabajador en ese esfuerzo de integración?*

Los procesos de *globalización* y de *regionalización* son complementarios. Se necesita, pues, entender el Mercosur en la lógica de inserción de nuestros países en la economía global. Esto significa que el Mercosur también es fruto del nuevo contexto provocado por los recientes cambios en las condiciones económicas internacionales.

La primera pregunta es: *¿quién se beneficiará con el Mercosur?*

Es verdad que hoy existen intereses económicos en juego en la integración de los países del Mercosur que están movilizando mucho más a los centros económico-financieros de los cuatro países miembros que a la sociedad civil. Ésta no está aún suficientemente movilizada en la discusión del tema. Ha sido un proceso impulsado sobre todo por los estados miembros y más por los presidentes, ministros, etc. Para que nuestros pueblos tengan una participación más activa en este proceso es necesario que la discusión gane mayor espacio en los medios de comunicación y en la sociedad civil. De otra manera, asistiremos literalmente a una *integración por lo alto*,

restringida a la formación de un mercado común para la élite consumidora, la dependencia tecnológica y los precios que tienen a la exportación como referente; excluyendo, así, la cuestión de la producción, la valoración del trabajo y la dimensión social de la cuestión ambiental (Luce, 1993, p. 19).

Existen varias formas de integración, pero dos pueden ser particularmente caracterizadas: una integración que sólo elimina las fronteras económicas para volver más lucrativa la explotación del trabajo y otra como proceso de liberación y desarrollo con justicia para todos. La participación orgánica de la sociedad civil y de los trabajadores se justifica para hacer de la forma de integración un proceso de liberación.

Octavio Ianni distingue dos tendencias en la historia de la integración latinoamericana: el *bolivarismo* y el *monroísmo*. El primero tiene origen en el pensamiento de Simón Bolívar (1783-1830), que propone "una progresiva integración latinoamericana a partir de adentro de cada sociedad, liderada por los diferentes sectores sociales que la componen" (Ianni, *apud* Mengel, 1992). El monroísmo propone "una integración a partir de fuera y de arriba, imponiendo las necesidades nacionales, los intereses económicos, políticos y geopolíticos de las grandes potencias" (*ibid.*).

Del análisis de la integración latinoamericana se puede caer en dos trampas opuestas: por un lado, en un *nacionalismo conservador*; por el otro, en el *universalismo enajenado*.

En el primer caso, se cae en el chauvinismo de juzgar que existe un carácter latinoamericano esencial y regional absoluto, en el que se exalta lo particular y se rechaza lo universal [...]. La segunda trampa representa la total negación de la especificidad regional y la capacidad de distinguirse como una cultura propia (Gadotti, en Gadotti y Torres, 1992, p. 88).

Creemos que no se debe tener una actitud de oposición al Mercosur, o ignorarlo simplemente con el argumento de que sólo le interesa a los empresarios y a las multinacionales. Las centrales de trabajadores están siguiendo con mucho interés el desarrollo de este proceso, porque saben que lo mismo puede beneficiar a los empresarios y, verdaderamente, perjudicar a muchos trabajadores, pero saben también “que un proceso de integración como el Mercosur ciertamente perjudicará a algunos empresarios y puede llegar a beneficiar también a los trabajadores” (Héctor Alimonda, en Seitenfus [org.], 1992, p. 33).

La integración es una aspiración que siempre ha estado presente en la historia de América Latina y en la actualidad ya no es un sueño, pero no es todavía una realidad: es un proceso en marcha, como lo demuestra el caso emblemático de la integración, que es la Comunidad Europea, el “proceso de integración es lento y enfrenta muchas dificultades y oposiciones” (Fernando Sarti y João Furtado, en DESEP, 1993, p. 158). Están los que afirman que la integración tiene raíces históricas precolombinas.

Se puede decir que hasta la llegada de los europeos –afirma Paulo Schilling–, el territorio que después vendría a llamarse América era uno e indivisible. No existían fronteras geopolíticas fijas, permanentes. Centenares de pueblos indígenas –en su mayoría nómadas– poblaban precariamente el continente. Se mudaban en función de sus necesidades primarias, caza y pesca, o como consecuencia de los resultados de las guerras entre tribus [...]. La división geográfica efectiva de América comenzó con la llegada de los europeos y tuvo como protagonistas oficiales a los Sumos Pontífices de finales del siglo xv (Schilling, 1992, p. 11).

“Hubo varias tentativas fracasadas de integración en los últimos decenios” (Lambert, 1979). Todas estas tentativas se basaron exclusivamente en criterios económicos o en principios políticos, pero se dejaron de lado los determinantes culturales de la integración. En este sentido, el Mercosur está innovando, discutiendo no sólo los intereses económicos en juego, sino también los sociales, los políticos y los culturales.

No podemos ser tan ingenuos hasta el punto de pensar que la educación puede resolver por sí misma el problema de la integración, pero sin duda es un factor importante de su formación y consolidación. Es cada vez más aceptada la tesis del agotamiento del modelo económico basado en la baja calificación y en la baja remuneración de la llamada mano de obra (no es

por casualidad que el trabajador es llamado mano de obra; es porque de él sólo se quiere aprovechar la mano y por eso él no es considerado, en la explotación del trabajo, como una persona de cuerpo completo). Como afirma el *Plan trienal para la educación en el contexto del Mercosur*,

la educación podrá constituir el gran espacio solidario que tienen los países de la subregión para participar activamente en la creación de un pensamiento social, científico, técnico, político y de apoyo al nacimiento de nuevas sociedades en el futuro (*Plan trienal*, 1992, p. 3).

Acuerdos regionales existentes entre los países de América Latina son numerosos y, si fueran efectivamente puestos en práctica, ya habrían realizado la integración continental. La viabilidad del Mercosur y su consolidación, en el contexto internacional, para que no tengan el mismo fin de estos acuerdos, deben llenar ciertas condiciones, entre ellas la competitividad, la productividad y la mejora “en las condiciones sociales y de distribución de la renta de los países miembros” (Lia Valls Pereira, en DESEP, 1993, p. 39). En este caso, como los estudios de economía han venido demostrando últimamente, el nivel educativo de la población es uno de los factores fundamentales de la competitividad y de la productividad de un país.

UNIDAD EN LA DIVERSIDAD: EL MESTIZAJE

La integración sólo se puede realizar entre partes que se reconocen mutuamente como diferentes. Como afirmó recientemente Marcelo Felipe Valle Fonrouge, director del Instituto Cultural Brasil-Argentina, “entre unidad y diversidad, el corolario latinoamericano es que las diferencias unen mejor que las semejanzas” (Fonrouge, 1993, p. 1). La verdad, nosotros, latinoamericanos, formamos un conjunto de razas con una identidad fundada en las diferencias biológicas, históricas y culturales; “un mosaico de modos de ser, de vivir, de comer, de expresarse, forman, en definitiva, toda la riqueza y diversidad de los pueblos de América” (*ibid.*, p. 2).

Hablar de la integración es hablar de interacción, de ampliación de lazos económicos, políticos, sociales y culturales. Por esto, en un proceso de integración, ciertamente es necesario hablar de nuestras *semejanzas* y de nuestras *diferencias*. La gran semejanza de América Latina radica en su unidad lingüística: español y portugués, lenguas hermanas, mutuamente inteligibles y base de nuestra unidad cultural. Las diferencias culturales deben ser defendidas y preservadas. Integrar no es disolver o yuxtaponer. Es colocar en común. Cultural y lingüísticamente estamos más integrados que Europa.

Ha afirmado Darcy Ribeiro –uno de los grandes luchadores por la inte-

gración latinoamericana (en Bernardo [org.], 1991, pp. 95-96)–, “es posible que la integración lingüística cada vez mayor se dé quizá dentro de un siglo, cuando probablemente todos nosotros hablaremos un único idioma, una única lengua, síntesis de las dos”. Este mismo autor señala la notable y extraordinaria unidad cultural y lingüística cuando afirma que “en toda América Latina se hablan variantes de la misma lengua: *portuñol* e *hispanogués*. La verdad, la diferencia entre el portugués y el español es tan pequeña que, teóricamente, no merecían ser tratados como dialectos, porque los dialectos son mutuamente ininteligibles. La experiencia muestra que hay una comunicabilidad muy fácil.” Y continúa explicando por qué tan grande semejanza: “la única explicación que encuentro es la brutalidad del proceso de edificación de América Latina. Aquí no se dejó ningún lugar para variantes, aquí no se permitió ninguna diferencia. Aquí casi nadie mantuvo su origen, su rostro.” Y concluye: “no hay mayor virtud que el mestizaje”.

Nuestra identidad es mestiza, mestizaje de pueblos precolombinos que le dieron el nombre a tantas cosas que ya ni sabemos que tienen origen indígena. Mestizaje del ritmo y de los colores traídos de los pueblos africanos, que hoy son afro-latino-americanos; mestizaje de los europeos que trajeron la cultura latina. Éstas son contribuciones determinantes en nuestra cultura, pero no son exclusivas. Sería un prejuicio sólo atribuir a los pueblos africanos la contribución a los ritmos de nuestros bailes. Ellos también, como los blancos y los indígenas, trajeron ciencia y cultura.

¿Donde están las *diferencias*?

No es necesario ir lejos. Saltan a la vista. Lo que más nos diferencia, no sólo entre naciones, sino en el interior de las naciones mismas, es la *desigualdad social*, fruto de la explotación económica, de la concentración de la renta, de la dependencia y de la pésima administración pública. Buena sólo para las élites y pésima para la mayoría de la población. Se produce para afuera, para pagar la *deuda externa*. No se produce para la mejora de la calidad de nuestra vida. La deuda nos gobierna al mismo tiempo que nos sofoca. La deuda externa y los regímenes democráticos en construcción son, ahora, motivos opuestos y complementarios muy fuertes para realizar el sueño liberador de la *Patria Grande*.

Es particularmente significativo el hecho de que se esté discutiendo la integración en una era de exacerbación nacionalista, micronacionalista y separatista. El tema de la integración replantea el “tema de la nación” (Lefebvre, 1988) no para exaltarla, sino para comprenderla en un nuevo contexto. La *Patria Grande* de los emancipadores, poliétnica, todavía no se ha realizado porque necesita de tiempo y de ideas motoras que reunifiquen, un *espíritu de comunidad*. Los brasileños, por ejemplo, para que construyan este espíritu, necesitan hablar más de sí mismos, de su cultura y de la cultura latinoamericana, contra un conocimiento oficial difundido por un plan de estudios oficial, frecuentemente enajenante.

Otra cuestión planteada con frecuencia es: ¿la integración no disolvería nuestras culturas en una unidad cultural formal?

Creemos que en el proceso de integración no se puede oponer *arraigo* y *desarraigo*, identidad y unidad, pues, en el fondo, la unidad que se busca encontrar está en la propia identidad humana, en el origen y en la raíz. Negros, blancos, latinos, indios, argentinos, paraguayos, uruguayos, brasileños, guaraníes, tupíes, mapuches, etc., todos somos hermanos en una unidad, todos tenemos un destino común. Retornar a nuestros orígenes no significa nada más buscar nuestra identidad, significa buscar la “humanidad común que existe en todos nosotros”, como observa Edgar Morin (1993).

Integrar, interactuar, respetar, entender al otro y aprender con el otro es lo que nos enseña esa *educación multicultural* a la que todos nosotros aspiramos. En este aspecto, se aprendió que instruida es la persona que consigue adquirir otra cultura, no sólo su cultura primera. Por lo tanto, el mestizo sólo es instruido, como afirma Michel Serres (1993), cuando consigue viajar de su casa a la casa del otro. El hombre instruido es el resultado del yo que parte y encuentra al otro. Es, la verdad, un tercero (*le tiers-instruit*), resultado del encuentro de los dos. Todo aprendizaje es, por lo tanto, una mezcla de un yo con el otro que caminan en una cierta dirección. “Todo aprendizaje exige este viaje con el otro en dirección a la alteridad. Durante esta travesía cambian muchas cosas” (Serres, 1993, p. 60). Entre estas cosas que nos hacen cambiar, existen los fracasos, las frustraciones, las tensiones y los conflictos, de los cuales se deben obtener lecciones y no enmascarar u ocultar, fingiendo que no existen. En 1492, Colón no habría realizado su sueño sin asumir grandes riesgos, incluso el riesgo de fracasar. Toda travesía enfrenta riesgos que las personas sólo pueden superar con la ayuda del otro, del diferente.

No existe ninguna duda de que una de las características personales esenciales que antecede y predetermina las posibilidades educativas en un contexto dado es la actitud de los participantes, no sólo en relación con diferencias particulares que pueden dividirlos, sino también con el propio hecho de la diferencia [...]. Necesitamos centrarnos más en la formación y desarrollo de relaciones comunicativas particulares, dedicadas a la curiosidad y a la comprensión, y no en resultados de aprendizaje específicos y predeterminados. Un elemento central de este tipo de relación consiste en llegar a ver las diferencias como algo que proporciona oportunidades educativas y no como barreras intimidatorias (Burbulesrice, en Silva [org.], 1993, pp. 199-200).

“El mundo será criollo”, profetiza el escritor francés Patrick Chamoiseau (1993), al defender la tesis de que lo “criollo” es la cultura que está surgiendo del mosaico de identidades de América Latina. Para muchos, esta aún es una visión abstracta. Y existe, de hecho, un fondo de verdad en ello, pues en la práctica todavía predomina, en nuestras relaciones sociales y humanas,

una cultura etnocéntrica, difundida, sobre todo, por los medios masivos de comunicación y por la escuela. El mestizaje, como “virtud mayor”, en las palabras de Darcy Ribeiro, aún no ha entrado en los hábitos y costumbres de nuestra vida cotidiana. Queda un largo camino por recorrer.

Para que el mestizaje no sea una máscara usada en nombre de una unidad cultural impuesta, es necesario que todas las diferencias sean legitimadas, que todas las entidades puedan ser efectivamente asumidas y que todas las experiencias culturales particulares sean completamente respetadas (Konder, 1992).

EDUCACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN

La educación deberá ser uno de los ejes fundamentales de la transformación de la economía y del perfil productivo de nuestra región frente a las actuales circunstancias y desafíos. Sin embargo, no se trata de cualquier educación, sino de una “educación descentralizada”, como afirma José Eustáquio Romão (1993), a partir de la cual la integración de América Latina ya se está dando.

Históricamente, la educación y la cultura han representado sólo un apéndice en los mercados nacionales y extranjeros. En el caso del Mercosur, la educación ya entró a los temas de discusión, y esto es una buena señal. Ya existe una programación de este sector en el *Plan trienal para la educación en el contexto del Mercosur*. El acuerdo del 27 de noviembre de 1992, firmado en Brasilia durante la Reunión de Ministros de Educación de los Países Firmantes del Tratado del Mercosur, analiza (Art. 1º) el “papel estratégico desempeñado por la educación en el proceso de integración para alcanzar el desarrollo, económico, social, científico-tecnológico y cultural de la región”. Establece “los mecanismos necesarios para hacer viable el sistema común de reconocimientos y equivalencia de los estudios básicos y medios cursados en cualquiera de los cuatro países”; además, busca “incrementar el intercambio académico, técnico y científico en el nivel de la enseñanza superior, que posibilite una mayor movilidad de docentes, alumnos, investigadores y técnicos”.

En Brasil, el Ministerio de Educación y Cultura, MEC, ya se ha propuesto formar profesores de español en las zonas fronterizas. El acuerdo firmado en 1992 por los ministros de educación prevé la plena equivalencia de todos los cursos y licenciaturas, desde la primaria hasta la universidad. Asimismo, el acuerdo prevé que los planes de estudio incluyan la enseñanza común de historia, geografía y literatura.

Una primera medida concreta que ha de ser tomada en cuenta es el reconocimiento de la calificación de los profesores de español que imparten cla-

ses precariamente en Brasil, pues no tienen título, pero por tener como lengua materna el español, poseen un profundo conocimiento de la lengua y viven en Brasil desde hace muchos años. Cursos especiales e intensivos podrían ser reconocidos para calificar a estos profesores mediante los Consejos Estatales de Educación.

La integración académica de América Latina es más fácil de realizar, pues es independiente de la integración política y económica. Pero hay un largo camino por recorrer y *se necesita profundizar en varios puntos*, tales como:

- a] Las implicaciones educativas y culturales del proceso de integración.
- b] La creación de una política de intercambio de alumnos y docentes.
- c] La compatibilidad efectiva de los planes de estudio.
- d] La producción de material didáctico empapado del espíritu de integración que, por ejemplo, profundice en el conocimiento de nuestras culturas y de nuestra historia común.

Ciertamente el proceso de integración ya se puede concretar con la eliminación de las barreras burocráticas que dificultan la circulación y el intercambio de alumnos y profesores entre nuestros pueblos.

Todavía hay necesidades de una profundización de la *teoría de las culturas*. Ésta no es una cuestión fácil de resolver: la verdad es que implica una clara postura ideológica. Los planes de estudio nacionales no son neutros: están ligados a una cierta concepción de cultura y, en la mayor parte de los casos, constituyen mecanismos de control del conocimiento ejercidos por una cultura común mercantilista que propaga el conocimiento oficial, eurocéntrico y, a veces, machista y racista.

La *cultura escolar* está formada por aquellos valores que dan contenido al proyecto político-pedagógico de la escuela y se puede basar en teorías opuestas: una que sostiene que la cultura escolar asuma simplemente la forma de la estructura social –*teoría del consenso*– y otra que sostiene que la cultura escolar entra en conflicto con la estructura social –*la teoría del conflicto*. Dependiendo de cuál sea la teoría que orientará la organización del trabajo escolar y el plan de estudios, la escuela podrá tener uno u otro proyecto.

En el decenio de los setenta se decía que la escuela no diferenciaba al niño, pues lo que lo diferenciaba era la extracción social de la que provenía. Esta teoría reproductivista devaluaba el papel del profesor. Y no hay duda de que esta teoría tuvo, sobre todo en los años setenta, un gran impacto sobre la identidad profesional del profesor en América Latina. Las teorías, como guías de la práctica, también tienen un papel conservador o transformador.

La cultura puede representar tanto un avance como un retroceso. Representará un retroceso toda vez que se considere como exclusiva, negando la existencia de todo lo que no es pensado en la escuela. Por esto, es preferible que la escuela pueda vivir en el conflicto de culturas. De ahí la importancia

estratégica de la formación multicultural del profesor. Mediante el plan de estudios oficial, la escuela puede imponer una cierta cultura, rompiendo el paradigma de la manera de ser y de vivir de sus alumnos sin ofrecerles nada a cambio.

¿De qué manera están respondiendo las diferencias culturales a la educación como instancia formadora de los sujetos sociales? ¿Y la escuela como lugar de formación de la ciudadanía?

Brasil tiene un origen multirracial (negros, blancos, indios, amarillos, etc.), pero la educación aún no ha incorporado en sus planes de estudio el tratamiento adecuado de la diferenciación social, étnica y cultural. En lo que se refiere a la diversidad cultural, especialmente la atención en relación con la especificidad de las culturas indígena y negra, las escuelas brasileñas, más que educar, necesitan ser educadas para desistir de su etnocentrismo cultural. Hay mucho que aprender con el sistema de referencia cognoscitiva de las lenguas indígenas, que desafortunadamente están desapareciendo. Esto representa una pérdida irreparable de sistemas de conocimiento humano acumulados durante miles de años.

Afortunadamente algunas iniciativas nos dan motivo de esperanza, como la creación del Núcleo de Educación Indígena por parte de la Secretaría Estatal de Educación de Paraná. Este núcleo estaría orientado a las especificidades culturales de los pueblos y de las naciones indígenas.

Aun cuando se habla una sola lengua, en Brasil existen *varias identidades étnico-culturales*, pues aunque nuestras matrices culturales provengan de un tronco común –indígena, africano y europeo–, éstas tienen identidad propia. Por esto, como confirma Tomaz Tadeu da Silva, nuestros planes de estudios “tendrán que ser revisados y recreados de cara a la diversidad étnica y cultural de nuestro país” (Silva, 1993, p. 26). Y concluye: “la cultura uniformizada es una cultura enajenada y enajenante cuyo papel esencial es la dominación de los rechazados” (*ibid.*, p. 30). La escuela necesita aprender a valorar todas las expresiones culturales, sobre todo las de sus alumnos y padres. Sólo así podrá superar las distorsiones cognoscitivas que “alimentan nuestros prejuicios y los cristalizan en la ignorancia, en la incapacidad de comprender lo que no es fruto de la cultura de nuestro grupo social” (*ibid.*, p.33). Es necesario, por ejemplo, entender la identidad del niño negro y del niño pobre como identidades en construcción, incluso para evitar el fracaso escolar. Es necesario discutir la cuestión indígena y la cuestión del negro en las clases de literatura; crear, en las escuelas y universidades, grupos de estudio de las lenguas indígenas y africanas y, sobre todo, denunciar toda forma de discriminación y estereotipos difundidos en la literatura.

A pesar de que muchos libros infantiles y juveniles publicados en los últimos años contengan personajes negros e indios, aun así, están estereotipados. Además de esto, se añade nuestra poca preparación para abordar temas que tratan sobre la discriminación, los prejuicios y las diferencias cultura-

les: “de hecho, al consultarse estudios que investigaron los factores que los profesores valoran para elegir los libros de texto, usados como ayuda para sus actividades de enseñanza, se puede decir que las denuncias sobre discriminaciones y estereotipos transmitidos por la escuela, vía el material didáctico, todavía no han llegado a ellos” (Pinto, 1993, p. 43).

Los alarmantes índices de *deserción* y *reprobación* verificados en países como Brasil no se pueden atribuir sólo al alumno o al profesor, sino también a una concepción monocultural de nuestros planes de estudio. Por ello, la deserción y la reprobación también son un problema escolar. Aquellas escuelas que han conseguido organizar correctamente la relación entre identidad cultural e itinerario educativo de los alumnos provenientes de las clases populares han obtenido un mejor resultado que aquellas que se preocuparon solamente por *el plan de estudios monocultural* oficial, que, a nuestro ver, representa un serio obstáculo para la expansión de las oportunidades educativas,

Los resultados obtenidos con *planes de estudio multiculturales*, tanto en escuelas públicas como en escuelas privadas o comunitarias –basados en el pluralismo de las ideas y en la cultura “popular”, como la llama Freire o “primera” como la llama Snyders– nos llevan a creer en la eficacia de esta estrategia. Organizar adecuadamente o no la relación entre identidad cultural e itinerario educativo para las clases populares puede representar la gran diferencia en la extensión o no de la educación para todos (Gadotti, 1992, pp. 19-20).

¿Cómo se puede articular la *diversidad cultural* de nuestros alumnos con *itinerarios educativos* que se dirijan a la equidad?

En primer lugar, es necesario saber trabajar con las diferencias, es decir, es necesario reconocerlas, no enmascararlas y aceptar que, para que yo me conozca, necesito conocer al otro. Como se ha visto, en el fondo sólo puedo reconocerme al ver al otro, reconociéndome en él.

Partiendo de este principio antropológico, se pueden desarrollar desde ahora muchas *acciones prácticas* para la construcción de una escuela pluralista, autónoma y competente que articule la diversidad cultural de los alumnos con sus propios itinerarios educativos. Entre ellas se pueden citar:

1] Se puede fortalecer a grupos que trabajan con planes de estudio multiculturales para impulsar este movimiento ascendente de valoración de la cultura local, sobre todo la indígena, la cultura afro-brasileña y la cultura de los inmigrantes.

2] Se puede incentivar a las escuelas –públicas y privadas– para que realicen cambios en sus planes de estudio, y que incluyan temas como los derechos humanos, la educación para la paz, educación ambiental, discriminación racial y cultura popular.

3] Se pueden recuperar los códigos lingüísticos de las propias comunida-

des, desde el proceso de alfabetización, como medio para fortalecer la autoestima.

4] Se debe promover la autonomía de la escuela en la elaboración de sus planes de estudio, pues sólo con autonomía la escuela podrá realizar los cambios necesarios.

Todo esto es factible desde ahora. Es posible y es necesario.

Son enormes las *consecuencias* de este enfoque para la enseñanza. Se trata de establecer metodologías que permitan convertir las contribuciones étnicas y culturales en contenidos educativos, es decir, formar parte de la propuesta educativa global de cada escuela. Evidentemente, el profesor de cualquier disciplina necesita poseer conocimientos antropológicos y culturales mínimos y una mirada entrenada para percibir las diferencias étnicas y culturales; por lo tanto, necesita reeducar su mirada para la *interculturalidad* y descubrir elementos culturales externos que revitalicen su propia cultura.

En síntesis, es necesario transformar los planes de estudio monoculturales en multiculturales. Así, se trata no sólo de reproducir un conocimiento elaborado, sino de transformar profundamente los contenidos, como sostiene Georges Snyders (1986), dando valor a los nuevos contenidos culturales representados por las múltiples culturas de nuestros pueblos.

BIBLIOGRAFÍA

Anais do Seminário Educação sem Fronteiras, Foz do Iguaçu, 17 a 19 de noviembre de 1993, Curitiba, Secretaría Estatal de Educación de Paraná, 1993.

Arruda, M. *et al.*, *Mercosul ou a integração dos povos do Conesul?*, Río de Janeiro, PACS/FASE/UFRJ, 1992.

Bernardo, Antônio Carlos (org.), *Ciência e tecnologia na América Latina*, I Seminario Latinoamericano de Dirigentes de Organismos Nacionales de Ciencia y Tecnología, Brasilia, CNPO/Fundação Memorial da América Latina, 1991.

Chamoiseau, Patrick, *Texaco*, São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

DESEP (Departamento de Estudios Socio-Económicos y Políticos) y CUT, *Mercosul: integração na América Latina e relações com a comunidade européia*, São Paulo, INCA (Instituto Cajamar), 1993.

Fonrouge, Marcelo Felipe Valle, *Integración y literatura*, Universidad Federal de Juiz de Fora (Minas Gerais), 1993.

Forquin, Jean-Claude, *Escola e cultura*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

Gadotti, Moacir, *Diversidade cultural e educação para todos*, Río de Janeiro, Graal, 1992.

_____, y Carlos Alberto Torres, *Estado e educação popular na América Latina*, Campinas, Papirus, 1992.

_____, *Educação popular: utopia latinoamericana*, São Paulo, Cortez/EDUSP, 1994.

Galván, Ana Santamaría y Pedro Guevara Fefer, "Algunas reflexiones para la elabo-

- ración de contenidos educativos a partir de las aportaciones étnicas”, *Educación básica intercultural*, Medellín, en CEAAL/ILSS, 1993.
- Geertz, G. A., *Interpretação das culturas*, Río de Janeiro, Zahar, 1978.
- Gomes, Rui, *Culturas de escola e identidades dos professores*, Lisboa, Educar, 1993.
- Jacquard, Albert, *Todos semelhantes, todos diferentes*, São Paulo, Augustus, 1993.
- Jaguaribe, Helio, “Raça, cultura e classe, na integração das sociedades”, *Revista de Ciências Sociais*, Río de Janeiro, vol. 27, núm. 2, 1984, pp. 125-143.
- Konder, Leandro, “Uma cultura mestiça?”, *O Globo*, 11 de octubre de 1992, p. 2.
- Lambert, Jacques, *América Latina: estruturas sociais e instituições políticas*, São Paulo, EDUSP/Nacional, 1979.
- Lefèbvre, Henri, *Le nationalisme contre les nations*, París, Méridien Klincksieck, 1988.
- Luce, Maria Beatriz Moreira, “Sobre a educação no debate da integração latino-americana: alguns pontos para reflexão”, *Cadernos do CEDES*, Campinas, Papirus, núm. 31, 1993, pp. 17-32.
- Marques, Mário Osório, *Pedagogia: a ciência do educador*, Ijuí, Unijuí Ed., 1990.
- Mengel, Rodolfo, “América Latina: os tímidos caminhos da integração”, *Jornal da USP*, São Paulo, 14-20 de septiembre de 1992, p. 7.
- Morin, Edgar, *Terre-Patrie*, París, Seuil, 1993.
- Primer Taller sobre la Educación de Entre Ríos, el Mercosur y la integración*, Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación, Gobierno de la Provincia de Entre Ríos (Argentina), Paraná, 22 de mayo de 1992.
- Oliven, Ruben George, *A parte e o todo: diversidade cultural no Brasil-Nação*, Petrópolis, Vozes, 1992.
- Pinto, Regina Pahim, “Multiculturalidade e educação de negros”, *Cadernos do CEDES*, Campinas, Papirus, núm. 32, 1993, pp. 35-48.
- Plan trienal para el sector educación en el contexto del Mercosur*, Dirección General de Cooperación Internacional, Mercosur, abril de 1992.
- Romão, José Eustáquio, *Integração da América Latina e as políticas de descentralização da educação básica*, Universidad Federal de Juiz de Fora, 1993.
- Rouquié, Alain, *América Latina: introducción al extremo occidente*, México, Siglo XXI, 1989.
- Santos, José Luiz dos, *O que é cultura*, São Paulo, Brasiliense, 1984.
- Schilling, Paulo R., *Mercosul: integração ou dominação?*, São Paulo, CEDI, 1992.
- Schwarcz, Lilia Moritz, *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870 a 1930*, São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- Seitenfus, Ricardo (org.), *O Mercosul na SBPC*, São Paulo, IEA-USP, 1992. (Série Projeto Mercosul, 1)
- Serres, Michel, *Filosofia mestiça: le tiers-instruit*, Río de Janeiro, Nova Estrada, 1993.
- Siebeneichler, Flávio Beno, *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*, Río de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1982.
- Silva, Petronilha B. G., “Diversidade étnico-cultural e currículos escolares - dilemas e possibilidades”, *Cadernos do CEDES*, Campinas, Papirus, núm. 32, 1993, pp. 25-34.
- Silva, Tomaz Tadeu da (org.), *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- Snyders, Georges, *La joie à l'école*, París, PUF, 1986.

- Tabachnick B., Robert y Kenneth M. Zeichner, *Preparing teachers for cultural diversity*, Madison, University of Wisconsin, 1993 (mimeo).
- Touraine, Alain, *Palavra e sangue: política e sociedade na América Latina*, Campinas, UNICAMP, 1989.
- Vigevani, Tulio y João Paulo Veiga, "Mercosul e os interesses políticos e sociais", *São Paulo em Perspectiva*, vol. 5, núm. 3, julio-septiembre de 1991, pp. 44-51.

EL SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN

Estrategias para su implantación*

La palabra *sistema* deriva del latín medieval y significa un conjunto de elementos materiales o ideas entre los cuales se pueda encontrar alguna relación, método o proceso. Así lo define el *Diccionario etimológico*. La noción de sistema presupone reunión y ordenación de acuerdo con un determinado fin, una intención, un objetivo. El resultado de esta acción es lo que se puede llamar sistema. Sistema es un todo organizado, articulado.

La idea de sistema –reunión intencional de elementos– implica, pues, *unidad en la diversidad*. Esto significa que los elementos constitutivos del sistema no pierden su especificidad, su individualidad. Ellos apenas se integran en un conjunto, en una *relación de partes y todo*. Aunque no pierdan su individualidad, las partes de un sistema acaban asumiendo nuevos significados debido a su lugar en el conjunto. Por otro lado, el conjunto (el sistema) no es únicamente la suma de sus partes. El todo y las partes de un sistema interactúan de tal manera que es imposible conocer el todo sin conocer sus partes.

Por lo tanto, un sistema es un conjunto coherente, la unidad de múltiples elementos reunidos bajo un único principio, idea, concepción o fin. Dermeval Saviani define sistema como “la unidad de varios elementos intencionalmente reunidos de modo que formen un conjunto coherente y operante”. Añade el término “operante” para evitar la coherencia sólo con la coherencia interna. En relación con el término *estructura* (Saviani, 1981, p. 75), siempre articulado con el de sistema, en la educación, agrega que también se refiere a un conjunto de elementos (por eso, muchas veces, se usan como sinónimos), pero el término estructura puede no llenar el requisito de la coherencia y no llena el requisito de la *intencionalidad*. Pueden existir estructuras sin la existencia de sistema; serían tan solo estructuras desarticuladas. Por esto, algunos de los educadores niegan la existencia de un *sistema brasileño*, con lo que entienden que en Brasil no se llegó a un todo organizado en la educación. Existen sólo estructuras desarticuladas.

* Una parte de este texto se publicó en el libro que José Eustáquio Romão y este autor organizaron bajo el título de *Município e educação*, publicado por la Editora Cortez en 1993. Al año siguiente, una primera versión fue publicada en los *Cadernos de Educação Básica*, Série Inovações, v. 7, Brasília, Ministerio de Educación y Cultura, MEC/Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas INEP, que fue revisada en 1999 para ser publicada en este libro.

De hecho, en Brasil no existe propiamente un sistema nacional de educación, pues los varios *subsistemas* frecuentemente funcionan como estructuras yuxtapuestas. No existe articulación entre ellos, no hay un conjunto armónico de relaciones entre las partes y el todo. El artículo 211 de la Constitución instituyó el “régimen de colaboración”, que necesita ser un verdadero régimen de articulación de las diversas instancias del gobierno. Un sistema nacional presupone la articulación, y no la yuxtaposición ni la anulación de un sistema por otro. Esta *falta de articulación* alimenta las desigualdades e incentiva el “espíritu patrimonialista”, como dice Genuíno Bordignon. Todos parecen querer atender a su red como si los sistemas o las redes no fueran cosas públicas, sino patrimonio de un gobierno: “la visión ‘patrimonialista’ de las redes públicas de enseñanza complica las relaciones intergubernamentales hoy cargadas de críticas mutuas; por otro lado, no permite una planeación articulada y coherente de los servicios educativos, lo que resulta en la atomización y/o duplicación de las acciones” (Bordignon, 1989, pp. 7-8).

Los sistemas educativos nacieron a partir de la *necesidad de volver a la educación intencional*. Fue así como ésta se organizó en sistema. Por lo tanto, el sistema educativo es el producto, el resultado de la educación sistematizada, organizada en relación con un determinado fin. Así, se puede decir que los grandes *sistemas escolares nacionales* nacieron a mediados del siglo XIX en Alemania, Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos, con el fin de inculcar los ideales nacionales. El sistema de *educación napoleónico*, sistema nacional de Francia y de todo el imperio, creó una colosal máquina burocrática cuyo fin no era tanto valorar la instrucción y la cultura, sino *controlar los espíritus*: “mi objetivo, declaró Napoleón, es tener una manera de dirigir las opiniones políticas y morales” (Eby, 1970, p. 468). Los objetivos siempre están presentes en la constitución de un sistema de enseñanza. Por esto, al construirse un sistema municipal de educación, se debe tener presente el objetivo, una concepción de la educación que dé unidad y coherencia al sistema. En la constitución de un sistema, se necesita una *teoría de la educación*, una *teoría de la educación brasileña*. En caso contrario, se tendrá un todo inarmónico, un bulto de elementos, pero no un sistema.

ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN

Para la organización o desarrollo de un nuevo sistema educativo son necesarias dos *condiciones básicas*: el conocimiento de los problemas educativos de una determinada realidad histórica y geográfica y una teoría de la educación.

Los sistemas educativos municipales constituyen actualmente una exigencia del carácter complejo de la sociedad, de la explosión descentraliza-

dora actual y del pluralismo político. De hecho, los últimos años han mostrado dos *tendencias universales complementarias*: por un lado, la *globalización de la economía y de los medios de comunicación* (la interdependencia global) y, por el otro, el fortalecimiento del *poder local*.

En el umbral del siglo XXI y de un nuevo milenio, la educación brasileña aún se encuentra en una doble encrucijada: por un lado, no consiguió *universalizar la educación básica* y, por el otro, no construyó una matriz teórica suficientemente consistente como para descubrir caminos que solucionen el problema. Esto significa que ella se encuentra frente a un problema práctico sin las armas teóricas necesarias para superarlo.

No obstante, en este contexto desalentador –evidenciado por el contacto inmediato con la realidad educativa brasileña–, destaca una instancia educativa con una fuerza inédita: el *poder local*. De hecho, el municipio se eleva con la voluntad de interferir en la formulación de políticas para el sector, aunque muestre la sobrecarga de responsabilidades que le son impuestas por el nuevo aparato legal del país y por la dirección de las demandas sociales de la educación básica, además de demostrar fragilidades técnicas y financieras. La educación municipal es una de las más carentes en materia de teoría educativa, esto es, de modelos de referencia.

La tendencia al fortalecimiento del poder local es menos el fortalecimiento de las políticas locales y más de las estructuras de poder que posibiliten a los ciudadanos *ejercer directamente su poder*. En una situación de economía globalizada y de poder local (popular), es cada vez menor la influencia de los poderes legislativo y ejecutivo. Para Gramsci, el futuro está en el socialismo. Sólo que para él el socialismo representaba una *sociedad autorregulada* en la cual el poder del Estado sería controlado por la sociedad civil. Actualmente los politólogos parecen concordar con la formulación de Gramsci, aunque se hable cada vez menos de *socialismo* identificado con el fortalecimiento del Estado y no con el fortalecimiento de la sociedad civil.

Tales tendencias parecen contradictorias, pero no lo son. Al mismo tiempo que avanza una *cultura general común* que cada vez más nos vuelve *iguales* en el estilo de vida (que aumentará con la expansión mundial de los mercados y con la democratización económica), crece la reivindicación por la *autonomía* contra toda forma de uniformización, por el deseo de afirmación de la singularidad de cada región o localidad, de cada lengua o dialecto.

En este mundo en transformación, lo que hace la diferencia entre una región desarrollada y una subdesarrollada es la educación. Si esto es válido entre las naciones, es válido también intranaciones. El éxito económico de una región está ligado directamente al desempeño de sus escuelas básicas. Conocimiento es poder.

Por lo tanto, existe una tendencia a la afirmación regional, a pesar de que la televisión divulgue a todo el planeta las mismas imágenes de una cultura dominante.

Como señalan John Naisbitt y Patrícia Aburdene (1990), “las macrotendencias de la globalización y de la individualización son complementarias”. Aunque no concuerde con ellos en que *el triunfo del individuo* en este final de milenio “señale la muerte de la colectividad”, no puedo dejar de concordar en que la *afirmación del individuo* y la *expansión de la colectividad* no son tendencias opuestas sino complementarias.

Dos teorías de la educación disputan la forma de organización de los sistemas educativos. Una denominada *sistemismo*, que procura acentuar los aspectos estáticos del sistema, y otra, más dialéctica, que procura mostrar las posibilidades de un sistema “abierto” a los cambios, es decir, un sistema dinámico. El enfoque de la primera es funcionalista; el de la segunda es dialéctico. El *enfoque funcionalista* de la teoría de los sistemas recalca el consenso y la adaptación, el orden, el equilibrio y el control; y el *enfoque histórico* (dialéctico) explora el valor de la contradicción, del poder, del cambio, de la emancipación y del conflicto (Sander, 1984).

Dependiendo de la teoría de la organización que oriente la construcción de un sistema, se puede llegar a un sistema estático, autoritario, o a un sistema dinámico y participativo. La *filosofía de la educación* adoptada definirá los rumbos del sistema y también su eficacia. No hay duda alguna de que un sistema autoritario formará personalidades autoritarias y de que un sistema democrático formará demócratas. Sin embargo, esto no puede ser visto de forma mecánica: no hay naciones o regiones totalmente democráticas o totalmente autoritarias. Aun así, se puede hablar de *sistemas abiertos* y *sistemas cerrados*. Los primeros trabajarían con la tensión y el conflicto; los otros esconderían las contradicciones y los conflictos.

En la *teoría funcionalista* de los sistemas, el principio fundamental del mantenimiento del sistema es la armonía sin conflicto de las partes. El sistema necesita “funcionar” y, si hay estructuras o personas que “disfuncionen”, el propio sistema, que prevé la disfunción, prevé también agentes de integración de los que “disfuncionan”.

En la *teoría dialéctica*, el método es el contrario: las contradicciones, vale decir, los problemas, no se niegan; son trabajadas para ser superadas colectivamente (mecanismos de participación). En la actualidad, la *teoría del conflicto* cuenta con un lugar destacado en las ciencias de las organizaciones, debido a su potencialidad creadora y a su eficacia práctica. Finalmente, una teoría concebida por medio del propio análisis de la práctica tiene mejores oportunidades de orientarla. No obstante, no está exenta de riesgos (basismo, democratismo, politicismo) propios de la inexperiencia democrática o simplemente de mentalidades mecanicistas.

En Brasil, los sistemas educativos privilegian la burocracia como control y por esto crean un proceso de enajenación social y de falta de compromiso frente a la educación. *Enajenación* significa *privación de poder*, ausencia de participación. La enajenación lleva a la falta de compromiso. Quien no

participa en la decisión no se siente responsable. En la construcción de un sistema educativo se revela, de forma más contundente, la relación entre educación y política.

En un *sistema educativo cerrado*, los agentes externos de cambio (movimientos populares, grupos sociales, padres, etc.) tienen una reducida influencia sobre el sistema, en particular sobre la escuela. En un sistema educativo abierto, funciona, en permanente tensión, la relación entre lo formal y lo informal, entre la comunidad interna y la comunidad externa de la escuela, etc. En un sistema cerrado, no se escucha el conjunto de presiones e intereses externos y se privilegian las expectativas internas de reproducción del propio sistema. Ejemplo práctico: la comunidad desea cursos nocturnos o abiertos, pero la escuela no ofrece esa posibilidad, argumenta que no dispone de personal o de seguridad, o que el mobiliario de la escuela no se presta a alumnos adultos, etc. En apariencia, la razón del no entendimiento a las demandas externas es siempre de orden técnico-burocrático, pero, la verdad, es de orden político.

Según Benno Sander (1984, p. 74), aunque el *enfoque funcionalista* presente algunos elementos útiles, como la importancia otorgada a la *interdisciplinariedad* y la importancia atribuida a la transmisión del conocimiento, este enfoque es determinista, pues: a] no toma en consideración las consecuencias de la acción intencional de los “participantes del sistema”; b] es incapaz de concertar los *temas de cambio* y de la innovación educativa, y c] descuida los *aspectos éticos* y sustantivos de los participantes del sistema educativo para rendir culto a la eficiencia y a la racionalidad instrumental.

El *enfoque dialéctico* (histórico), en la constitución del sistema educativo, no puede considerarse meramente como una “teoría de la resistencia” en confrontación con el sistema instituido, como un enfoque *sólo crítico*. Este enfoque viene siendo cada vez más constituido por administraciones democráticas y populares en Brasil, en América Latina y también en los países del llamado primer mundo, donde hay más libertad de expresión y de organización. Este enfoque, que es de hecho un enfoque crítico, al volverse orgánico, no deja de ser crítico. El consenso y la armonía son factores de estancamiento, mientras que el conflicto es un factor de progreso.

Sin embargo, una de las deficiencias de la teoría del conflicto es la ausencia, entre nosotros por lo menos, de una “alternativa educativa consolidada” (Sander, 1984, p. 84). Entre nosotros, apenas se está experimentando este sistema, mientras el enfoque de la teoría del consenso tiene algunos siglos. Su fuerza radica en el estímulo al conflicto y al trabajo sobre las contradicciones del sistema como parte de una estrategia de cambio.

En la práctica, estos *dos paradigmas* contrarios se encuentran eclécticamente en los sistemas en cambio. Esto significa que no se encuentran en “estado puro”. El sistema tiende a integrarlos en una “síntesis superadora”. La verdad, en la administración del órgano municipal de educación o del

sistema municipal de educación, el dirigente debe tomar en cuenta estas fuerzas en conflicto en el interior del sistema para poder gobernar.

La enseñanza municipal se viene implantando y creciendo en el país –considero, sobre todo, la educación infantil, la enseñanza básica y la educación de jóvenes y adultos– sin una planificación adecuada. No existe en el país un *proyecto nacional para la educación municipal*, a pesar de los esfuerzos de la Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación, UNDIME, y, en el pasado, de los esfuerzos de grandes educadores, como Anísio Teixeira.

Por otro lado, en muchos municipios se han desarrollado experiencias innovadoras de gran impacto en la población. En muchos casos, la enseñanza municipal fue creada como una forma de resistencia contra la enseñanza tradicional de los estados y de la Unión, o simplemente porque éstos abandonaron los municipios.

Algunos teóricos de la educación brasileña temen la creación de sistemas municipales de educación porque ven en ellos un camino para la *municipalización de la enseñanza* y para la *privatización*; temen que los estados y la Unión después abandonen a los municipios y los hagan responsables de toda la enseñanza.

A partir de la práctica, se ha verificado lo contrario: donde los municipios tienen una escuela popular más implantada, ellos tienen más condiciones de negociar junto al estado y la Unión. El sistema municipal de educación, al integrar todos los esfuerzos locales (públicos y privados) en la mejora de la enseñanza, es *un poderoso instrumento de fortalecimiento de los municipios*.

Otros educadores temen también al *localismo*. Éste no puede representar un argumento contra el sistema municipal de educación, pues se debe temer tanto al localismo como al burocratismo de los estados y de la Unión. Estos vicios de la política brasileña no constituyen un *privilegio* del municipio.

Las agrias críticas de muchos teóricos a la educación municipal acabaron por desalentar el esfuerzo de muchos municipios y por aniquilar experiencias prometedoras. El desconocimiento de la práctica de experiencias concretas, revelado por esos críticos, puede acarrear un enorme prejuicio para la educación brasileña. Muchos terminan alentando un especial desprecio por el esfuerzo popular representado por miles de educadores municipales, los más sacrificados de la categoría. Esto es grave y debe ser denunciado.

La discusión acerca del *sistema municipal de educación* necesita salir de los gabinetes académicos y ganar las calles. Es necesario que el debate supere el pesimismo, el carácter academicista y el consecuente inmovilismo de esta *fase puramente crítica* del sistema, para entrar en una *fase orgánica* de propuestas viables y concretas, articuladas con la lucha por la escuela pública, por la democratización de la enseñanza y de la sociedad.

ESTRATEGIAS PARA LA IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN

El sistema municipal de educación es un todo complejo, cuya concepción incide sobre las estructuras de la secretaría municipal e implica un plan estratégico de participación. A continuación, algunas orientaciones de este plan y cuáles serían las principales incidencias estructurales en la perspectiva de construcción democrática y ciudadana del sistema educativo.

El plan estratégico de participación

La participación es una forma práctica de formación para la ciudadanía, por medio de ésta la población aprende a intervenir en el Estado y a reformarlo desde afuera. Esto significa gobernar con la participación del pueblo. Sin embargo, para esto, estos nuevos actores, que son, sobre todo, los movimientos sociales y populares, deben ser considerados como copartícipes en la *toma de decisión*. La mejor forma de iniciar esta asociación y corresponsabilidad es por medio de la creación de mecanismos permanentes de consulta para la aplicación de los recursos financieros del municipio.

Éstas son algunas condiciones necesarias para la *democratización de las decisiones*:

a] *Autonomía de los movimientos sociales* y de su organización en relación con la administración. No se trata de la cooptación de sus líderes ni de ser paternalista con los movimientos. Se trata de formar *alianzas o asociaciones* preservando la especificidad tanto del Estado como de la sociedad civil.

b] *Apertura de canales de participación* por parte de la administración. Es verdad, no siempre la administración está dispuesta a ceder parte de su poder de decisión. Fue elegida para dirigir el municipio. La administración tiene que asumir el mando y no se trata de debilitarlo. No obstante, una cosa es tomar las decisiones tecnocráticamente, basándose únicamente en juicios técnicos, y otra es tomar decisiones apoyándose en la manifestación directa de la población.

c] *Transparencia administrativa*, esto es, democratización de la información. La población necesita efectivamente apropiarse de la información para poder participar en la toma de decisiones. La falta de control y de fiscalización popular sobre la administración es una de las mayores responsables por la corrupción.

La participación popular representa un verdadero proceso educativo, pues desarrolla la conciencia de ciudadanía de la población para que asuma efectivamente su papel de sujeto de transformación en el municipio. Para esto, es necesario que la población comprenda el funcionamiento de la administración y, en particular, la *elaboración del presupuesto* y las leyes que rigen

la administración pública y que limitan la acción transformadora, así como que acompañe la aplicación de los recursos.

Los gobiernos municipales democráticos y populares que surgieron en los últimos años crearon innumerables formas de participación, como diversas comisiones, consejos, foros, audiencias públicas y plenarios. No obstante, la participación popular debe constituirse en una *estrategia explícita de la administración* a largo plazo y más: es necesario otorgarle a la participación popular todas las condiciones y la comodidad. Popular no quiere decir pobre. No debe ser como sea: horarios inadecuados, lugares incómodos, dificultades de acceso, etc. El pueblo necesita *sentir placer en ejercer sus derechos*.

Un sistema municipal de educación, dentro de una concepción popular democrática, necesita de un plan estratégico de participación. El ejercicio del mandato popular presupone la apertura de canales efectivos de participación en las esferas de poder para que éste pueda establecer sus prioridades a partir de las reivindicaciones de la población.

En este sentido, ganan espacio las diversas formas de organización, tanto de los llamados *movimientos populares* como de los denominados *consejos populares*. “Los consejos populares dan una respuesta de cómo democratizar decisiones –que son normalmente autocráticas o potencialmente fascistas. Por esto, la forma y el funcionamiento de los consejos se vuelven muy importantes. Deben ser preservados como iniciativa de los habitantes y se clasifican según muy diferentes criterios: asociaciones de colonos, organizaciones de fomento para la solución de problemas, sindicatos obreros, entidades humanitarias o de promoción social de la sociedad civil, etc. No pueden caer en la red del complejo institucional de los gobiernos municipales. Si se institucionalizan y se convierten en intermediarios o agentes de éstos, estarán liquidados. Su poder debe ser resguardado como condición de la permanencia de controles externos democráticos que escapen a la manipulación de la burocracia y de los políticos y que favorezcan la forma de una democracia participativa” (Fernandes, 1988).

Los *consejos populares* son canales institucionales de participación, pero deben distinguirse de los *movimientos populares*. Éstos poseen objetivos diversos en las formas y en sus alcances, son independientes y su iniciativa es exclusiva de la población. Pero los consejos surgen a partir de la relación entre los movimientos populares y el Estado. Los movimientos sólo se transforman en consejos cuando adquieren algún tipo de reconocimiento del Estado que le abre la posibilidad de intervenir en él. Es decir, “un movimiento popular toma el carácter de consejo popular cuando consigue poner un pie dentro del Estado” (Galleta, 1989, p. 4). No obstante, tiene que ser sólo un pie adentro. El otro pie debe estar *fuera*. Estar tácticamente adentro y estratégicamente afuera, como solía decir Paulo Freire.

Mantener esta relación dialéctica dentro y fuera es importante para la pro-

pia sobrevivencia del movimiento. La fuerza de *negociación* del movimiento, dentro del Estado, depende de su capacidad de *movilización* fuera de él. El movimiento llega a su fin cuando sustituye la movilización con la negociación, o cuando pierde de vista su proyecto político-histórico más amplio.

Véanse ahora, dentro de esta perspectiva, algunos instrumentos de implantación de un sistema democrático de educación municipal.

El Fondo Municipal para el Desarrollo de la Educación (FMDE)

La Constitución federal establece que el municipio tiene por prioridad educativa la universalización de la enseñanza básica y la preescolar. Asimismo, subraya la necesidad de ofrecer la enseñanza básica a aquellos que no tuvieron acceso en la edad apropiada.

Ahora bien, para concretar tales prioridades, el municipio necesita disponer de medios y de infraestructura adecuados para ello. Un buen ejemplo de nuevas estructuras que están surgiendo es el FMDE o Fundación Educativa –como es el caso del municipio de Cascavel (Paraná)–, ya existente en algunos municipios. Ellos pueden ser de un solo municipio o reunir el consorcio de varios municipios de la misma región.

Sería ilusorio imaginar que las presidencias municipales pudieran atender a todas las demandas sólo con recursos propios de su presupuesto. Aun después de construidas las escuelas, es necesario equiparlas y tenerlas en mantenimiento. La necesidad de inversión es muy superior a la disponibilidad de recursos. Por esto, la creación del FMDE puede venir a representar un instrumento dinámico y que movilice recursos en favor de la educación.

El FMDE sería semejante a los Fondos Estatales para el Desarrollo de la Educación –como el FEDE del estado de São Paulo– y, en el nivel federal, al Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación, FNDE. Representa un valioso instrumento para la realización de la política de captación de recursos de otras fuentes, de forma sistemática, subsidiando el trabajo educativo.

Sus fines pueden ser muy amplios: promover y apoyar todas las actividades necesarias para la realización y para la ejecución de proyectos y programas de enseñanza, preparación de recursos humanos, así como construcción, mantenimiento, conservación, reforma y ampliación de la red física, incluyendo el mobiliario y el equipo.

El FMDE debe tener un vínculo directo con la Secretaría Municipal de Educación y con el Consejo Municipal de Educación, CME, pero debe gozar de relativa autonomía como unidad presupuestaria y gestión propias.

Para alcanzar sus objetivos, el FMDE deberá tener amplios poderes para la organización y mantenimiento de cursos y clases, así como para celebrar acuerdos o convenios, sea con los municipios, sea con entidades públicas o privadas.

Las rentas del FMDE pueden proceder tanto de partidas presupuestales y créditos adicionales de la presidencia municipal, como de ayudas, subvenciones, contribuciones, transferencias y participación en acuerdos o convenios. El FMDE también puede captar recursos de donaciones de personas físicas y morales, públicas y privadas, nacionales e internacionales.

El Consejo Municipal de Educación (CME)

Desde el decenio de los cincuenta, con la expansión de las oportunidades educativas y el discurso municipalista del gran educador Anísio Teixeira, se habla de los Consejos Municipales de Educación. Sin embargo, aún son muy pocos los municipios que, de hecho, lo han constituido y aún menos los municipios donde el consejo, de hecho, funciona adecuadamente.

Mientras tanto, no se puede hablar de sistema municipal de educación sin la existencia de un Consejo Municipal de Educación, cuya función básica es la elaboración, en conjunto con el órgano municipal de educación, del *Plan Municipal de Educación*. El CME debe convertirse en un espacio de participación democrática y de *generación de ideas* y de *planes*. Para esto, no debe ser un órgano al margen de la crítica ni sujeto a la oficina del secretario. Su papel es el de *instrumento crítico-constructivo*, que contribuye a la elaboración, el seguimiento y la evaluación de la política municipal de educación. Su papel es romper con el autoritarismo que, en este país, ha descalificado a la escuela, principalmente a la escuela pública. Tiene un papel de reconstrucción pedagógica y política.

El CME no puede ser creado por decreto. Debe nacer de una amplia discusión en el seno de la población, a partir de debates con los interesados y vinculados con las cuestiones educativas, para que sea un órgano deliberativo, consultivo, normativo y fiscalizador de la voluntad política de la mayoría.

Es necesario tener en mente que los funcionarios de las secretarías de educación se suceden rápidamente, algunos más rápidamente de lo que sería necesario. *Lo permanente son las escuelas* y algunas estructuras. En ellas se incluye el Consejo Municipal de Educación.

Las directrices y metas desarrolladas por el órgano municipal de educación tienen por objeto intervenir en el conjunto de los problemas de *forma permanente y sistemática*. Acciones aisladas y parciales no aseguran cambios significativos y duraderos. La democratización del acceso y las condiciones de permanencia del alumno, la calidad de la enseñanza y la gestión democrática son conquistas que demandan tiempo. El CME permite la participación de la sociedad en la fijación de los rumbos de la educación mediante el ejercicio de la *democracia directa*. La fijación de prioridades y metas en conjunto con las representaciones de los distintos segmentos sociales

permite al Ejecutivo identificar y suplir, con mayor precisión y eficacia, las necesidades existentes.

Por eso, el CME debe asegurar, en su composición, tanto la representación de entidades e instituciones del ámbito municipal ligados al área educativa como la representación regional de las esferas pública y privada y de otras áreas, como las asociaciones sindicales, empresariales, etc. El pluralismo en el establecimiento de la composición del consejo es esencial. No es únicamente un criterio democrático, pero contribuye para que el consejo tenga una comprensión más amplia de los complejos problemas de los municipios, así como de las metas que se quieren alcanzar.

Puede que le sean *delegadas* o no *atribuciones* y competencias a los Consejos Municipales de Educación por parte de los respectivos Consejos Estatales de Educación. Esto depende de las constituciones estatales y de las leyes orgánicas de los municipios que reglamentan la cuestión, así como de los reglamentos y normas de los CEE. El instituto de la delegación también depende de quién delega. De cualquier forma, observado el principio constitucional del *régimen de colaboración*, es importante que el CME no se aísle y establezca un tránsito permanente con los Consejos Estatal y Nacional de Educación.

En la relación entre Estado y municipio, debe quedar claro que, aunque el Consejo Estatal de Educación *delegue* las atribuciones del CME, éste *no lo representa*. El CME tiene plena autonomía en su ámbito para tomar decisiones bajo su exclusiva responsabilidad, respetadas las normas legales nacionales. Sólo un cuerpo colegiado municipal tiene condiciones de detectar con mayor profundidad los problemas de su región y resolverlas adecuadamente. La nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, LDB (Art. 11), establece que

los municipios se encargarán de: I] organizar, mantener y desarrollar los órganos e instituciones oficiales de sus sistemas de enseñanza, integrándolos a las políticas y planes educativos de la Unión y de los estados [...].

Párrafo único. Asimismo, los municipios podrán optar por integrarse al sistema estatal de enseñanza o componer con él un sistema único de educación básica.

Existe una gran disparidad entre los municipios brasileños. La mayor o menor fuerza de un CME dependerá del vínculo que sus consejeros tengan con la comunidad y del grado de organización de ésta. En conclusión, dependerá de su *legitimidad* y de su *representatividad*. La autonomía es una conquista y no una donación.

Además de las funciones consultiva, deliberativa, normativa y fiscalizadora, el CME podrá ejercer funciones de planeación, de mejora del flujo y del rendimiento escolares, de actualización y perfeccionamiento de los profesores y de establecimiento de criterios para la distribución de los recursos municipales.

No se trata de abolir las responsabilidades de la administración del sistema. Dentro del principio ya planteado al inicio, de valoración de los órganos intermediarios, el CME, sin acabar con las atribuciones del Ejecutivo, debe participar activamente de todo lo que tiene que ver con la enseñanza en su área de jurisdicción, incluyendo la enseñanza privada. Recordemos el principio de compañerismo. A pesar de las peculiaridades de cada comunidad, debe existir algo en común entre todos los CME: la voluntad política colectiva de construir una educación de calidad para todos.

El Consejo Escolar (o cuerpo colegiado) y el gremio estudiantil

La estructura democrática y colegiada del Sistema Municipal de Educación debe corresponder, en el ámbito de la escuela, al cuerpo colegiado o Consejo Escolar, también con carácter deliberativo, con la participación de padres, profesores, funcionarios y alumnos.

El Consejo Escolar es el órgano más importante de una escuela autónoma, base de democratización de la gestión escolar.

Éste debe deliberar tanto sobre el plan de estudios, la formación de grupos, el periodo y el horario, las actividades culturales como sobre programas especiales, cuidando la integración escuela-familia-comunidad, sobre las prioridades para la aplicación de los recursos de la escuela, la racionalización de los horarios de trabajo, la elaboración del plan escolar y el funcionamiento general de la escuela. En conclusión, debe ser el motor del *proyecto político-pedagógico* de la escuela; así, mayor será la posibilidad de la construcción colectiva y del fortalecimiento del proyecto autónomo de cada escuela. El órgano municipal de educación debería tener como su principal directriz política la consolidación de los proyectos político-pedagógicos de las escuelas, autónomamente definidos.

El carácter deliberativo del Consejo Escolar se funda en su propia composición, que representa los diversos segmentos implicados en la escuela. El consejo debe ser el órgano máximo de la escuela y debe promover la elección democrática del propio director, con base en una probada competencia técnico-administrativa para el ejercicio de esta función.

En nuestra propuesta pedagógica, el director es el principal compañero e interlocutor del dirigente municipal del órgano responsable de la educación. Es necesario evitar el doble mando entre el director y el presidente del Consejo Escolar. El director debe formar parte del consejo, pero no debe ser su presidente. Sería mejor que fuera electo como presidente del consejo sólo si tiene liderazgo en su escuela. Si no tiene liderazgo, es mejor que otro sea electo presidente del Consejo Escolar.

En conclusión, la *escuela democrática* de los miembros del consejo debe atender a la especificidad de cada escuela y de cada región. Sistemas muni-

cipales de educación más complejos, como los de algunas capitales, exigen *cuerpos colegiados de consejos* de escuela regionales, para perfeccionar los canales de comunicación entre la administración y las escuelas.

Otro órgano de democratización de la gestión de la escuela es el *gremio estudiantil*. Éste, que representa la libre organización de los estudiantes, es una institución que favorece la formación para la ciudadanía. La administración municipal debe apoyar la formación y la implantación de los gremios, con campañas apropiadas, dada la poca tradición de organización estudiantil en nuestro país.

El Estatuto de la Educación Municipal (EEM)

Junto al Consejo Municipal de Educación o a una Comisión Municipal de Educación, otra condición para organizar un Sistema Municipal de Educación es el *Estatuto o Plan de Carrera del Magisterio Municipal*. Para darle un ámbito más amplio, es preferible hablar de Estatuto de la Educación Municipal, en el cual también estén definidos los papeles de los órganos llamados *centrales*, dejando claras las responsabilidades y las competencias de todos los que están involucrados en la tarea de educar.

Por otro lado, el EEM también debería trazar la integración de lo administrativo con lo pedagógico y lo funcional, para superar la compartimentación.

Con el fin de facilitar esta tarea a la presidencia municipal, el Ministerio de Educación y Cultura, MEC, sugirió diversas estrategias para la elaboración de los estatutos municipales, orientados, sobre todo, a la reglamentación de la carrera, definiendo derechos y deberes del magisterio municipal y presentando diversos modelos prácticos y accesibles.

Casi en la totalidad, los estatutos del magisterio fueron elaborados por técnicos y especialistas en educación asesorados por juristas. No surgieron como voluntad política de una mayoría y no cumplieron su papel pedagógico de informar y comprometer a los propios interesados.

No hay duda, el asunto es complicado. A propósito, cada vez que en Brasil se abordan temas laborales, el asunto se complica, pues no hay siquiera una política salarial consolidada. Existe además el conocimiento de numerosa legislación pertinente que es necesario dominar, pero no hay nadie que lo haga en su totalidad. Por esto, es un *trabajo conjunto*, de equipo, que, mediante el conocimiento de la situación económico-financiera del municipio, permitirá elaborar una propuesta compatible con la capacidad del municipio. Los *profesores* son los principales beneficiados del EEM. Por esto, ellos deben ser los principales protagonistas en su elaboración, aprobación y ejecución.

Las más de las veces, se copian dichos estatutos de otros municipios cuya situación es parecida y que ya los aprobaron. Es la *vía burocrática*. Para ser

un instrumento eficaz de implantación del Sistema Municipal de Educación, el EEM debe tener la cara del municipio. Debe revelar el grado de organización de los educadores municipales y la importancia que la administración pública le da a la enseñanza.

Para que tenga algún efecto sobre el Sistema Municipal de Educación, el EEM debe ser elaborado de forma democrática, con amplias *consultas, debates y seminarios*, incluso para evitar el corporativismo que constituye uno de los peores incentivos al atraso educativo. Hay estatutos que incentivan a los profesores a que dejen el salón de clases y la propia escuela para *subir en la carrera*, pero no incentivan el perfeccionamiento del profesor, ni la asiduidad y permanencia en el salón de clase ni la calidad de la enseñanza. El punto central es, sin duda, la *jornada de trabajo* del profesor, cuyos problemas serían mucho más fácilmente resueltos con la *autonomía escolar* real.

A pesar de la dedicación profesional del magisterio y de su importancia social, los profesores vieron que su estatus social gradualmente se iba corroyendo en los últimos decenios, sobre todo en función de sus bajos salarios. Hay una enorme *deuda social* en relación con estos profesionales que ejercen su profesión en precarias condiciones de trabajo. Si las escuelas todavía tienen alguna calidad, sin duda esto no se debe a los administradores municipales ni a los políticos locales, sino a la calidad y a la dedicación del magisterio, que no está tan mal formado como se difunde. La práctica también enseña mucho. El EEM es el instrumento privilegiado de rescate de esta deuda histórica. Debe girar en torno a esta preocupación que vincula tanto la mejora salarial como las condiciones de trabajo en la escuela, la profesionalización y la formación permanentes de los educadores.

El Plan Municipal de Educación

El Plan Municipal de Educación (PME), conforme prevé la Constitución Federal en su artículo 165, debe ser de duración de varios años y constituye un instrumento fundamental para la construcción de los sistemas municipales de educación. En general, los planes municipales han sido de tres años y deben incluir la articulación de la red estatal con la red privada, para que no haya superposición ni duplicación de medios y esfuerzos.

El PME no debe ser únicamente un instrumento formal. De nada serviría contratar una empresa de consultoría para hacer el mejor plan en el papel. Éste sólo será eficaz en la medida en que sea elaborado con los principales agentes de educación en el municipio, bajo la coordinación del CME, a partir del conocimiento de las necesidades locales reales. Esto porque, por encima de todo, debe ser un plan factible y ejecutable a corto plazo por la secretaría.

Un Plan Municipal de Educación supone:

a] *Conocimiento detallado* de la situación educativa del municipio y de los recursos disponibles (humanos, financieros, etcétera).

b] *Movilización de la comunidad.*

c] Definición de *finalidades, prioridades y de metas que han de ser alcanzadas.*

d] Organización de un sistema de *evaluación permanente* del plan.

Cuando se hace referencia al conocimiento de la situación educativa del municipio, ésta tiene que ver con la dimensión de la red escolar pública y privada, y de otras instituciones municipales de enseñanza, con el total de matrículas, con el presupuesto, con las fuentes que pueden contribuir al mantenimiento y el desarrollo de la enseñanza municipal, con la estructura organizacional del órgano municipal de educación, con la existencia o no del estatuto o plan de carrera del magisterio municipal. En conclusión, nadie puede planear sin conocer la realidad.

¿Quién hace el plan?

Habitualmente, los planes son elaborados por los órganos municipales en colaboración con el CME. El Legislativo discute y aprueba el plan, pero éste debe partir de la iniciativa del propio consejo, que es un órgano más permanente del Sistema Municipal de Educación que otros órganos de la administración de la educación.

¿Cómo sería un Plan Municipal de Educación que tuviera la *escuela ciudadana* como principio orientador y en el que la escuela fuera el centro y no el sistema?

Aquí vale lo que se dijo anteriormente respecto del plan estratégico de participación. Ningún plan será eficaz si no incluye a la población desde el inicio del proceso. La comunidad necesita defender la educación como defiende el acceso a los electrodomésticos, al transporte, al drenaje, al asfalto, a la vivienda, al trabajo... Ella necesita defender la educación como algo fundamental para su calidad de vida; sólo así el plan será eficiente.

La nueva LDB establece directrices para la elaboración del *Plan Nacional de Educación* que tiene por objetivo articular las acciones de las varias esferas de gobierno que hacen compatibles objetivos, directrices y metas prioritarias con los recursos disponibles. Establece como objetivos prioritarios:

a] La erradicación del analfabetismo.

b] La generalización de la enseñanza básica.

c] La formación y perfeccionamiento de los profesionales de la educación.

d] La mejora de la calidad de la enseñanza.

El último Plan Nacional de Educación es el de 1980. El próximo, que se espera sea elaborado en breve, debe articular las acciones de los estados, los municipios y de la Unión. El Plan Municipal de Educación debe estar articulado con esas directrices y prioridades del plan nacional y puede ejercer un papel fundamental en la elaboración de nuevos planes estatales y del plan nacional. El plan estaría dirigiendo este movimiento de creación de

una nueva conciencia en torno a la necesidad de revertir el proceso de deterioro de la enseñanza en Brasil. El Plan Municipal de Educación es un instrumento indispensable para la articulación entre el municipio y las otras instancias de gobierno.

El régimen de colaboración estado-municipio

Aunque definido en el artículo 211 de la Constitución Federal, el “régimen de colaboración”, que establece la corresponsabilidad o colaboración entre los estados, los municipios y la Unión, aún está lejos de una verdadera definición de lo que compete a cada instancia del poder. Esta indefinición de papeles continúa siendo uno de los principales problemas de la educación brasileña.

Para iniciar una *sociedad*, se puede comenzar por un grupo de trabajo con participación paritaria, incluyendo miembros de las redes particulares que tengan por misión preparar un plan integrado entre estado y municipio, un plan plurianual, que busque la articulación de las acciones y la integración, que fije directrices, prioridades y responsabilidades de cada esfera involucrada.

Se trata de trabajar de manera integrada. Es un proceso lento. Actualmente ya se empezó con la distribución de las meriendas escolares y del libro de texto. Sin embargo, esto puede extenderse a otros programas, como los de transporte escolar, asistencia médica, asistencia técnica y financiera en general. Trabajar de forma coordinada e integrada es condición *sine qua non* para el desempeño del Sistema Nacional de Educación como un todo.

Mediante el establecimiento de un término de cooperación y sociedad, el estado puede comprometerse a entregar al municipio, en forma de donación o cesión, las instalaciones y los respectivos equipos de las escuelas estatales que atienden alumnos de enseñanza básica, así como también puede proponer la sociedad en la reforma o en la construcción de unidades escolares. De igual manera, puede asignar recursos complementarios a la renta municipal destinada a la educación, cuyo monto puede ser definido a partir del costo alumno/año y de la relación entre el gasto efectuado por el municipio y el número de alumnos atendidos.

María Beatriz Moreira Luce (1993, pp. 37-38) apunta algunos ejemplos prácticos de *colaboración entre estado y municipio*:

a] Elaboración de planes conjuntos para la elevación de la escolarización de la población, análisis de las disponibilidades de instalaciones y equipo, evaluación de las condiciones de trabajo y de calificación de los profesores y previsión de los recursos financieros con que podrían contar las redes.

b] Cursos, foros, seminarios y encuentros comunes.

c] Propuestas curriculares que tengan por objeto la valoración de la cultura y de la historia locales.

d] Participación del Sistema Estatal de Enseñanza en los consejos municipales.

e] Realización conjunta de la llamada escuela anual.

Esta colaboración debe incluir la utilización conjunta de redes físicas, personal, recursos materiales y financieros vinculados a diferentes esferas administrativas. Los respectivos acuerdos deben ser precedidos de la autorización de los órganos normativos de los sistemas involucrados.

Si el régimen de colaboración establecido en la Constitución estuviera en pleno funcionamiento, y no sólo en el papel, la mitad de los problemas de la enseñanza en Brasil estaría resuelta. Los profesionales de la educación, tratados con dignidad, podrían resolver la otra mitad sin la intervención directa del Estado.

BIBLIOGRAFÍA

- Bordignon, Genuíno y Luiz S. Macedo de Oliveira, "A escola cidadã: uma utopia municipalista", *Educação Municipal*, São Paulo, Cortez/Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación, UNDIME/Cead, núm. 14, mayo de 1989, pp. 5-13.
- Eby, Frederick, *História da educação moderna*, Porto Alegre, Globo, 1970.
- Fernandes, Florestan, "Os conselhos populares", *Folha de São Paulo*, 16 de diciembre de 1988, p. 3.
- Gadotti, Moacir y José Eustáquio Romão (orgs.), *Município e educação*, São Paulo, Cortez, 1993.
- Galletta, Ricardo, *Conselhos populares e administração petista*, Campinas, abril de 1989 (mimeo.).
- Luce, Maria Beatriz Moreira y Marisa Timm Sari (orgs.), *Administração municipal da educação no Rio Grande do Sul: subsídios para a consolidação e a qualificação dos sistemas municipais de ensino*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 1993.
- Naisbitt, John y Patrícia Aburdene, *Megatrends 2000*, São Paulo, Amana-Key, 1990.
- Romão, José Eustáquio, *Poder local e educação*, São Paulo, Cortez, 1992.
- Sander, Benno, *Conselho e conflito*, São Paulo, Pioneira, 1984.
- Saviani, Dermeval, *Educação brasileira: estrutura e sistema*, São Paulo, Saraiva, 1981.

DE LA MUNICIPALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA AL SISTEMA ÚNICO Y DESCENTRALIZADO DE EDUCACIÓN BÁSICA*

Toda organización y administración, en la medida en que crece, inevitablemente tiende a usar procesos de mecanización y uniformización. Como esto es, por así decir, incompatible con el proceso educativo, mientras menor sea la unidad de servicios que se han de administrar, tanto mejor será la administración y tanto más se evitarán los males irremediables del proceso de mecanización de las macroorganizaciones. Por lo tanto, la administración “municipal” de las escuelas, mientras no podamos establecer la “distrital”, constituirá la mejor unidad administrativa del sistema escolar brasileño.

También socialmente se recomienda la responsabilidad local. Actualmente, la escuela se concibe como una comunidad integrada en la comunidad mayor de la ciudad, de la villa o del pueblo. La administración local competirá para hacer posible esta integración, y la escuela comenzará a ser la institución fundamental de la comunidad, la servirá y de ella se servirá para la vitalidad y riqueza de sus procesos educativos. El profesor, de nombramiento local y lealtad local, dejará de ser “extraño”, la autoridad “consular” y pasajera, un casi huésped de la comunidad (Anísio Teixeira, *Congresso Nacional de Municipalidades*, abril de 1957).

Desde los años cincuenta, época en que Anísio Teixeira defendía la tesis de que las escuelas públicas deberían de ser administradas por el municipio, hasta el actual debate sobre el sistema único de enseñanza, han pasado muchas cosas, entre ellas, sucesivas campañas de municipalización de la enseñanza básica propuestas por varios gobiernos estatales, la mayoría de las veces rechazadas por los profesores.

Para entender mejor el momento actual alrededor del tema de la municipalización, es necesario hacer una breve retrospectiva.

En Brasil, la historia de la municipalización de la enseñanza se inició a finales del Estado Novo (1945) y se concretó con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, LDB, de 1961. Ésta está ligada a la historia de la democratización política por la que pasó el país, la cual consagró el principio de la *descentralización*. Sin embargo, fue sólo con la Ley núm. 5 692/71, promulgada bajo el régimen autoritario, como el principio de la

* Texto presentado en el III Encuentro de la Red Municipal de Campinas, el 21 de junio de 1996, en el que se discutió el tema de la municipalización.

municipalización de la enseñanza básica apareció en la legislación, en un periodo marcado por la práctica opuesta a la descentralización. En vez de ayudar a los municipios, esta ley fue en su detrimento. La municipalización acabó sirviendo para concentrar aún más el poder y aumentar la dependencia de los municipios en relación con el estado y la Unión, en función de la política centralizadora del régimen militar.

En agosto de 1985, con el fin del régimen militar, un pequeño grupo de educadores, dirigentes metropolitanos de educación, organizó en Recife un congreso nacional para discutir la enseñanza municipal. Se iniciaba un movimiento de secretarios municipales de Educación que culminaría al año siguiente, con la creación de la Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación, UNDIMÉ. La entidad inició una lucha por la valoración de la enseñanza municipal, sin defender abiertamente la municipalización.

La Constitución de 1988, por primera vez sin hablar de municipalización, otorga autonomía a los municipios para la creación de sistemas municipales: lo sitúa como un *espacio real de poder*. A partir de 1988, el municipio ya no es tratado como mero ejecutor de decisiones tomadas en otras instancias del poder.

En la práctica, esto es, en la cotidianidad escolar de cada municipio, existe una *presión natural* junto a las presidencias municipales para ampliar la oferta de vacantes en guarderías y jardines de niños y después, en la primaria: es más fácil presionar al presidente municipal y a los ediles que al gobierno federal. La expansión de la educación municipal parece inevitable, aun sin la transferencia de escuelas estatales hacia las presidencias municipales. Sin embargo, es necesario distinguir esta expansión natural, provocada por la demanda de la municipalización de la enseñanza, muchas veces de forma artificial por el gobierno central o por los estados.

Las *políticas de municipalización* siempre han encontrado mucha resistencia por parte de los educadores que ven en éstas un camino para la privatización o, simplemente, una forma de quitarle al estado y a la Unión responsabilidades en relación con la enseñanza básica. No obstante, decir que *no* a la municipalización no es suficiente. En este caso, los educadores no pueden depender de las iniciativas oficiales. En este debate hay más cosas en juego que la privatización y la falta de voluntad política. Hay municipios que invierten en educación y otros que no. Hay estados que invierten más y otros menos. Y existe una crónica falta de definición de lo que le compete a cada esfera del gobierno frente al desafío educativo brasileño.

¿Qué se espera de este debate?

Se espera que la *regionalización de la enseñanza* no perjudique la unidad ni la calidad; que el proceso de descentralización sea democrático; que la Unión establezca un sistema de relaciones intersecretariales que garantice la unidad del sistema, como reivindica la UNDIMÉ, que atienda a las especificidades regionales y locales y no sea implantado rígidamente, como en Chile.

Se teme que una política de descentralización fragmente al sistema y caiga en el localismo. Sin embargo, existe una forma de evitar este problema: la democratización de la gestión en todos los niveles y la creación de canales de participación, como los consejos municipales.

La Constitución de 1988 no prevé la municipalización de la enseñanza básica. Lo que prevé es que los municipios trabajen sobre todo en la enseñanza básica y en la educación infantil. No se podría exigir que el municipio asumiera cargas educativas más allá de su capacidad financiera. Por lo tanto, la capacidad no radica en que la enseñanza sea estatal, federal o municipal. La cuestión central de la educación es que toda la enseñanza sea de calidad. El municipio es sólo *corresponsable*, junto con el estado y la Unión, de la calidad de la enseñanza. Es esto lo que prevé la Constitución de 1988. Ésta establece, en su artículo 211, el “régimen de colaboración” entre los sistemas de enseñanza a partir de las prioridades definidas en el Plan Nacional de Educación. El régimen de colaboración –o de *cooperación*, como le llaman los educadores– tiene un papel eminentemente igualador. Fue instituido para resolver el problema de las disparidades y diferencias regionales.

Éste fue uno de los temas más discutidos en la Conferencia Nacional de Educación para Todos, realizada en septiembre de 1994 y que se volvió uno de los puntos centrales del Acuerdo Nacional, firmado por los participantes de esta conferencia. Es una pena que el gobierno de Fernando Henrique Cardoso haya despreciado todo el esfuerzo que ya se venía haciendo por los estados y municipios y la Unión, muchas veces en colaboración con el magisterio, en el marco del Plan Decenal de Educación para Todos, una planeación a largo plazo que abarcaba un decenio (1993-2003).

El régimen de cooperación supone la existencia de *sistemas municipales de educación* o, por lo menos, de estructuras municipales adecuadas para el desarrollo de la educación básica. Actualmente, los sistemas municipales de educación también están previstos en las constituciones estatales y en las leyes orgánicas de numerosos municipios. Sin embargo, hay todavía un largo camino por recorrer en esta dirección, ya defendida, hace más de 30 años, por Anísio Teixeira. El régimen de cooperación será más fácilmente implantado en la medida en que las municipalidades dispongan de estructuras consolidadas en sistemas municipales de educación.

Hoy creemos que, en este tema, es necesario pasar de la defensiva a la ofensiva. Comenzando por el control de las nóminas municipales por parte de la sociedad civil. Existe una razón para esto: en muchos municipios se han desarrollado *experiencias innovadoras* de gran impacto en la población. En muchos casos, la enseñanza municipal se creó como una forma de resistencia contra la enseñanza tradicional de los estados y de la Unión o, simplemente, porque éstos abandonaron a los municipios. Es necesario resguardar esta calidad y procurar mejorarla, o sea, defender, antes de nada, una educación municipal de calidad.

Con base en estas experiencias innovadoras, en el decenio de los noventa, el debate de la municipalización y de la descentralización alcanzó un nuevo escalón: se entendió que no es suficiente asignar las escuelas a la responsabilidad de los municipios. Municipalizar o descentralizar la enseñanza implica una revisión del propio sistema. Los programas de municipalización deberán llevar a una nueva *estructura* del sistema educativo y a cambios en la propia *concepción* de escuela pública.

El punto de llegada no es sólo administrativo: es político y pedagógico y, sobre todo, estructural. Lo que está en juego es la cuestión de la calidad de la enseñanza y la oferta de oportunidades iguales de educación. Hoy pesa mucho el argumento de la equidad. El poder público debe intervenir para disminuir las disparidades. La educación necesita ser más valorada por la sociedad y la escuela debe volver a tener prestigio. Éstas son algunas de las características nuevas en el debate alrededor de la descentralización de la enseñanza.

Es dentro de esta nueva concepción de la descentralización donde surgen iniciativas como la del Sistema Único y Descentralizado de Educación Básica, SUDEB, del estado de Mato Grosso. Secundando a la Constitución de 1988, la de Mato Grosso prevé que “el estado y los municipios organizarán sus sistemas de enseñanza de modo articulado y en colaboración” (Art. 237), bajo el principio rector de la *gestión democrática*. Inspirada en esos principios, la Secretaría Estatal de Educación en ese mismo año formuló la propuesta del SUDEB, colocó como punto de referencia de sus acciones la *unidad escolar* y recalcó el tema de la gestión compartida.

No se trata de una reforma más, sino de una verdadera transformación estructural en el modo de pensar, planear, implementar y administrar la educación básica. El *carácter central focal de la escuela* significa hacer de ella la unidad administrativa, financiera y pedagógica por excelencia y, como consecuencia, inducir la a la autonomía plena, aunque esté financiada con recursos estatales. Las implicaciones de ahí resultantes representan una verdadera revolución en el modelo de gestión, obligando a una redefinición profunda en la matriz estructural de la Secretaría Estatal de Educación y en los demás órganos que componen el sistema.

Partiendo del principio de que no basta con municipalizar las escuelas, sino que es necesario implantar un nuevo sistema, el estado de Mato Grosso está proponiendo la *gestión compartida* de la educación básica entre estado y municipio. La gestión compartida tiene por objetivo romper con la fuerte disociación entre las redes estatal y municipal de enseñanza pública y entre las propias escuelas, algunas de las cuales, de tan fragmentadas, llegaban (y llegan) a establecer competencias.

En la busca de la concreción del derecho a la educación, el ciudadano no se concibe ni concibe a sus hijos como *estatales* o *municipales*; se concibe como ciudadano frente al poder público, cuando entra en una escuela –esta-

tal o municipal– en busca de un lugar. Por esto, no tiene sentido la dicotomía implantada y asumida como praxis que, además de los perjuicios ya mencionados, casi siempre conduce a las odiosas discriminaciones –sea en el trato de los alumnos, o en el de los profesionales de la educación–, a la competencia viciosa, a las superposiciones, al paralelismo de acciones y al desperdicio de recursos públicos.

Se puede conceptualizar el Sistema Único y Descentralizado de Educación Básica de Mato Grosso como la interacción política, normativa y ejecutiva de los servicios públicos de educación básica de Mato Grosso, con la integración de los recursos financieros, tecnológicos, materiales y humanos, sin distinción de unidades federales, estatales o municipales localizadas en el territorio del estado, de manera que se eviten los paralelismos, las discriminaciones en la atención a los alumnos y en el trato a los profesionales de la educación, la duplicidad de medios para fines idénticos y las actividades que generen competencia.

El SUDEB es una forma de organizar el sistema educativo público:

a] En una *base legal e institucional común* que garantice la unidad de la escuela pública en términos de objetivos y de resultados.

b] *Eliminando las redes de enseñanza* y las disparidades en el padrón de atención.

c] *Respetando la diversidad de su contexto* (social, económico, político y cultural) y de propuestas y soluciones.

Tener la escuela como centro significa dotarla de gran *autonomía*. Para garantizar una atención de calidad, eficiente e igualitaria, debe tener competencia para decidir en las siguientes áreas: *pedagógica* (programas, metodologías de enseñanza, libro de texto, material didáctico, cursos, seminarios, calendario escolar, intercambio, evaluación, etc.); *política de personal* (cálculo del cuadro de personal, nivel salarial, condiciones de acceso y ascenso, criterios para despido, proceso de elección de dirigentes escolares y de evaluación de desempeño, etc.); *administrativa y organizacional* (planes de desarrollo, proyectos de actividades de organización y control escolar, etc.); y *financiera* (definición de los gastos de costo y capital, elaboración de proyectos de captación de recursos financieros, plan de aplicación de los recursos disponibles, etc.). Por lo tanto, la *escuela pública* –sin los calificativos *federal, estatal y municipal*– que está siendo construida en Mato Grosso deberá ser estatal en cuanto al financiamiento, comunitaria en cuanto a la gestión y pública en cuanto al destino.

La *administración* del SUDEB se procesará en dos niveles:

a] *Deliberativo*: formulación y seguimiento de políticas, legislación y reglamentación del sistema.

b] *Ejecutivo*: operación de las políticas. La formulación de políticas, la legislación y la reglamentación del sistema quedarán a cargo del Consejo Estatal Deliberativo, con participación paritaria de representantes del go-

bierno estatal, de los gobiernos municipales y segmentos organizados de la sociedad civil en el ámbito del Estado.

El *soporte institucional y operacional* y el control de las escuelas quedarán bajo la responsabilidad de la Secretaría Estatal de Educación y de las secretarías municipales. La estructura para la administración del sistema en el nivel deliberativo constará de:

a] Consejo de Gestión del Sistema Único, CGS.

b] Secretaría Ejecutiva, SE.

c] seis Cámaras Temáticas: informes educativos, enseñanza (planes de estudio, programas y metodologías), legislación y normas, financiamiento, evaluación y control.

Este esfuerzo interactivo apunta hacia la calidad generalizada y tiene como señal concreta la *integración de los recursos* en el Fondo de Manutención y Desarrollo de las Escuelas Públicas, FUNDEP, que ha de ser creado. En otras palabras, no se ve sentido en la actual situación en que las personas del mismo municipio, profesionales y alumnado, reciban un *trato diferenciado* –en términos de condiciones y calidad de servicio–, porque están en escuelas bajo diferentes jurisdicciones.

P. S. En diciembre de 1996, la nueva LDB (Ley núm. 9 394/96), en el párrafo único del artículo 11, ratificó el *Sistema Único de Educación Básica*.

RÉGIMEN DE COLABORACIÓN: CUANDO LAS REDES DE ENSEÑANZA SE ENCUENTRAN PARA PLANEAR Y ORGANIZAR LA EDUCACIÓN*

“Todos tienen derecho a la educación. Por eso la educación es un asunto de todos.” Fue a partir de esta tesis como en 1994 el estado de Paraná conseguía hacer que estado, municipios, escuelas, familias, empresarios y organizaciones civiles se involucraran en la elaboración del Plan Decenal de Educación para Todos del estado y asumieran el compromiso de hacer viable el cumplimiento de las metas propuestas y aprobadas por delegados democráticamente electos durante un proceso de planeación participativa que vinculó a cerca de un millón de personas en todo el estado. Todos sus 371 municipios elaboraron su plan decenal.

Esto se volvió posible porque en Paraná el proceso de elaboración de este plan recorrió el camino más legítimo y consistente: el de la democracia y la participación. Todas las escuelas de todos los municipios reunieron a la comunidad para discutir y sugerir medidas para mejorar la calidad de la enseñanza. Ni aun las escuelas más distantes quedaron fuera del proceso.

La fase más importante y más participativa fue la etapa escolar, cuando en determinadas regiones, hasta el 90% de los profesores y trabajadores y 60% de la comunidad escolar participaron en las reuniones. Los padres de los alumnos tienen la certeza de que no es suficiente con reclamar una mejor educación para sus hijos. Es necesario participar en las decisiones que buscan la mejora de la calidad de la enseñanza.

Todas las iniciativas para fortalecer la educación adquirieron prestigio y fueron llevadas para su aprobación en asambleas de delegados. Innumera-

* Este texto se elaboró con Antônio João Mânfió y José Eustáquio Romão. La primera parte fue publicada por el Ministerio de Educación y Cultura, MEC, en los cuadernos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas, INEP: *Em Aberto*, núm. 59 de 1994. El estado de Paraná a inicios de 1994 movilizó a sus 371 municipios y a sus escuelas para elaborar el Plan Decenal de Educación para Todos del estado. Pocos estados se comprometieron en la planeación de las prioridades y metas de la educación en conjunto con los estados y municipios. Un ejemplo como pocos de Planeación Socializada Ascendente como muestra Paulo Roberto Padilha en su tesis de maestría *Planejamento educacional: a visão do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003* (São Paulo, Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, FE-USP, 1998). Todavía hoy sería necesario profundizar en la cuestión a partir del vigoroso concepto de transdisciplinariedad. Véase el libro de Hugo Assmann: *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente* (Vozes, 1998).

bles sugerencias llegaron a las reuniones para la elaboración de las propuestas –sugerencias de varios segmentos de la sociedad–, lo que mostró que la comunidad atendió al llamado y asumió su papel de ciudadana, comprometiéndose a mejorar la calidad de la enseñanza.

Lo que se vio en las escuelas de Paraná fue un verdadero ejercicio de ciudadanía. Los delegados elegidos por las escuelas defendieron sus propuestas y analizaron las de los delegados de otras escuelas del municipio. Poco después, las propuestas contenidas en los documentos que resultaron de las reuniones municipales fueron unificadas por consenso durante los encuentros regionales. El plan decenal comenzó a ganar rasgos que mostrarían su perfil definitivo.

Centenares de reuniones, encuentros y asambleas tuvieron lugar de abril a agosto de 1994, se procesaron desde temas de la cotidianidad escolar hasta metas estratégicas del sistema educativo como un todo.

La síntesis final del proceso ocurrió en la Conferencia Estatal de Educación para Todos, realizada a inicios de agosto de 1994. En ella se sometieron a voto dos documentos: el *Plan Decenal* y la *Declaración Estatal de Educación para Todos en Paraná*, ambos aprobados por 420 delegados de todo el estado, en representación de profesores, padres y alumnos, especialistas en educación y el cuerpo técnico-administrativo de las escuelas.

Fue un largo proceso que involucró a cerca de 90 mil profesores, desde la escuela rural más retirada hasta el mayor centro educativo de Paraná.

Los principios políticos, técnico-pedagógicos y administrativos, definidos por la comunidad de Paraná para los próximos 10 años, tienen las marcas de la legitimidad y del compromiso participativo. Esta característica le da al plan asumido por Paraná la posibilidad de que sea llevado a cabo, sin importar quiénes sean los próximos gobernantes.

A continuación, se procurará mostrar cómo ocurrió este proceso, los principios que lo orientaron, la metodología utilizada y los compromisos asumidos al final.

CÓMO PLANEAR CONJUNTAMENTE LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LA ESCUELA

No basta proclamar que la educación es un derecho de todos. Es necesario mostrar de qué manera este derecho puede ser ejercido, a quién recurrir, cuándo y dónde.

Cuando se piensa en el derecho a la educación, la primera imagen que viene a la cabeza es la de una escuela. La escuela es el lugar privilegiado de la educación. Por ello, al lanzar en 1993 el Plan Decenal de Educación para Todos, el Ministerio de Educación y Cultura, MEC, se preocupó desde el principio por su elaboración, con la participación de la escuela.

¿De qué manera puede participar la escuela?

En primer lugar, informándose y siendo informada sobre lo que las autoridades educativas están haciendo en relación con el plan decenal, reclamando de ellas el compromiso internacional asumido por el país y el precepto constitucional que prevé, en diez años, la eliminación del analfabetismo y la extensión de la enseñanza básica para todos.

Pero no es sólo eso. Es necesario que la escuela se vuelva el *locus* fundamental de la propia elaboración, seguimiento y evaluación del plan decenal.

¿Cómo hacer esto?

A continuación algunas reflexiones alrededor del tema, a la luz de experiencias vividas que pueden auxiliar a la escuela a definir mejor su participación en ese gran movimiento de recuperación de la educación básica en el cual el plan decenal está transformándose, como es el caso del estado de Paraná.

Antes que nada, es necesario superar aquella *mentalidad* que atribuye al técnico, y sólo a él, el poder de establecer planes. Es la mentalidad producida por una tradición tecnocrática que sobrevalora la técnica en detrimento de la participación política. Planear es prever, establecer finalidades, objetivos, metas, prioridades y costos, tomando en cuenta la realidad sociopolítica y económica y las necesidades de cada lugar. Las escuelas, al conocer de cerca a la comunidad, pueden dar respuestas más adecuadas a los problemas de cada lugar y evaluar mejor los resultados de las medidas adoptadas.

Lo que caracteriza una planeación con la participación de la escuela es el *diálogo* que establece con la comunidad para que el consenso de la mayoría encuentre la mejor solución. La escuela debe acostumbrarse y pensar a mediano y largo plazo. No puede consumir todas sus energías en los problemas de su cotidianidad. Ella misma necesita de un plan político-pedagógico que represente sus sueños, su propia fisonomía y la fisonomía que proyecta tener. Lo que caracteriza a esta forma de pensar y actuar es la presencia activa, consciente y decisiva de la comunidad.

Para eso, es necesario *movilizar* y *motivar* las fuerzas internas y externas a la escuela. No basta con convocar reuniones. La comunidad interna de la escuela y la comunidad externa a ella deben sentir placer en participar. La movilización de las comunidades implica preparar con esmero los espacios y los lugares de participación y establecer los horarios más adecuados para todos, garantizando las condiciones mínimas para la realización del trabajo colectivo.

La *coordinación* de este trabajo debe estar bien estructurada, contar con la credibilidad de la comunidad y tener clara la tarea que se va a planear. Para una acción exitosa de la comunidad escolar en la elaboración, en el seguimiento y en la evaluación del plan decenal, será necesario que el coordinador o el equipo coordinador del plan, en cada escuela, sea capaz de orien-

tar a la comunidad a tomar sus decisiones, le muestre las varias alternativas, siga de cerca los trabajos y evite la manipulación política.

La coordinación local del plan, que muy bien puede quedar en las manos del director de la escuela, a toda costa necesita evitar la seudoparticipación, es decir, la participación como simple adhesión acrítica a los programas oficiales.

Esto implica la atención que se le debe dar a algunas *dificultades* propias de todo proceso de movilización alrededor de planes educativos, entre ellas la desconfianza natural de la comunidad y el miedo inherente a cualquier cambio. Muchas personas no quieren participar porque ya tuvieron experiencias anteriores negativas o porque juzgan que la participación es un proceso efímero y sin consecuencias. Nuestra inexperiencia en el ejercicio de la ciudadanía democrática muchas veces justifica esas opiniones.

Son riesgos que deben ser enfrentados por toda planeación participativa, eso sin contar con el riesgo del *populismo*, que sobrevalora la opinión popular independientemente de un análisis crítico, y el *democratismo*, que somete cualquier toma de decisión, incluso de carácter técnico, a un amplio debate, al contrario del *centralismo* para el que toda decisión, incluso de carácter político, debe de tomarse sin la menor consulta.

El Plan Decenal de Educación para Todos, por medio de la participación efectiva de la escuela, puede desencadenar un *movimiento educativo* y una acción que va más allá de lo establecido en el propio plan, pues puede formar para la participación y para el ejercicio de la ciudadanía. Puede volverse un óptimo instrumento para la formación de nuevos liderazgos en las escuelas y contribuir para disminuir el riesgo, tan frecuente, de acciones pasajeras y de *falta de continuidad administrativa* que caracteriza al sector.

La participación siempre se está llevando a cabo. Siempre estará inacabada, jamás será suficiente. Por eso, ella es esencialmente proceso y no debe ser entendida como una concesión del gobierno, sino como una conquista permanente.

No existe un único modelo capaz de volver exitosa la acción educativa. Cada escuela es el fruto de la evolución de sus propias contradicciones. Existen muchos caminos; el camino que puede ser válido en una determinada coyuntura, en un determinado lugar o contexto, puede no serlo en otra coyuntura o contexto. Por eso, es necesario que se tenga una mentalidad abierta a lo nuevo y que se crea en la posibilidad de operar cambios a partir de la escuela. Esto presupone creer en ella, en el profesor y en la capacidad de la comunidad de tomar decisiones.

Hubo una época en la que los educadores pensaban que los pequeños cambios en la escuela impedirían la realización del *gran cambio* fuera de ésta. Por eso, éstos deberían evitarse y toda la inversión debería ser hecha en un cambio radical, amplio y profundo. Hoy cada vez más los educadores están convencidos de que las condiciones para un cambio más profundo y dura-

dero son preparadas paso a paso, en los pequeños cambios dentro de las escuelas.

En conclusión, de nada sirve invertir sólo en la *demand*a, esto es, en las buenas teorías educativas elaboradas por las universidades, en la calidad de la planeación de los órganos responsables de la educación y en la ejecución de planes por parte de las escuelas. También es necesario invertir en la *oferta*, es decir, en la participación de la propia comunidad. La educación es deber del Estado, pero es también deber del individuo que se educa, de la familia y de la sociedad. No tendrán todos acceso a una educación de calidad mientras todos –educadores y no educadores, Estado y sociedad– no se interesen por ella. La educación para todos presupone todos por la educación.

Cómo elaborar de forma participativa el Plan Decenal de Educación para Todos del municipio y del estado.

En 1990, se realizó en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial de Educación para Todos, promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, y por el Banco Mundial, BIRD. La conferencia tuvo por finalidad despertar la atención de los países miembros para la calamitosa situación del analfabetismo en el mundo y, al mismo tiempo, obtener su compromiso con una serie de principios y acciones concretas, de modo que, en el año 2000, este escenario desalentador se modificara profundamente. Más de 150 delegaciones de países miembros comparecieron en esta reunión y firmaron la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y el *Plan de Acción para la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*.

Pasados tres años, los promotores de la conferencia percibieron que, a pesar de los esfuerzos realizados, las metas y los objetivos previstos y asumidos en Tailandia no serían alcanzados sin un cambio de estrategia. Así, eligieron nueve naciones –China, India, Pakistán, Bangladesh, Indonesia, Nigeria, Egipto, México y Brasil, los más poblados (y con mayores problemas y desafíos en la educación básica)– para en éstas concentrar sus acciones. Desafortunadamente incluido entre éstas, Brasil, como los demás, fue instado a elaborar su Plan Decenal de Educación para Todos, teniendo como referencia los documentos aprobados en Tailandia.

En el transcurso de 1993, a pesar de las dificultades de la coyuntura política del país, el gobierno federal desencadenó un amplio proceso de movilización nacional, se articuló con estados, municipios y ONG y concluyó su plan, que fue presentado en la Conferencia Internacional en Nueva Delhi.

Al año siguiente, el comité ejecutivo del plan tomó providencias, en lo referente a su implementación, y el Ministerio de Educación y Deporte, coherentemente con el pacto firmado cuando su elaboración, comenzó a condicionar su colaboración financiera y técnica –en programas y objetivos municipales o estatales orientados a la enseñanza básica– a las prioridades establecidas en los respectivos planes.

Todos los estados enviaron su plan decenal al MEC. Se podía dar continuidad al proceso, procurando transformar el plan decenal en un amplio *movimiento social y educativo* de planeación permanente de las acciones educativas. Los planes educativos necesitan ser elaborados y reelaborados, evaluados y reevaluados *a partir de la escuela*, un trabajo demandante de colaboraciones y participación a partir de las experiencias exitosas en educación. No son pequeños los esfuerzos ni son pocas las experiencias de éxito, tanto de escuelas públicas (municipales y estatales) como de escuelas privadas (de enseñanza regular o informal), dígase en el universo de la gestión, o en el de los proyectos pedagógicos. Es esto lo que necesita rescatar la planeación educativa en una perspectiva dinámica y participativa.

José Eustáquio Romão y Moacir Gadotti, directores del Instituto Paulo Freire y miembros del comité ejecutivo del plan decenal, propusieron una estrategia de elaboración participativa para el estado de Paraná. El eje de esa *estrategia* es la consolidación progresiva, en niveles cada vez más amplios, de documentos generados en los niveles anteriores, a partir de la movilización y de la elaboración inicial por parte de las escuelas, pasando por una fase municipal y otra regional. El *objetivo* de esta estrategia es articular a las escuelas y a las agencias educativas, públicas y privadas, con los sectores de la sociedad civil organizada, para la garantía de la consolidación y continuidad de un Plan de Educación para Todos en los estados y municipios.

El proceso debe culminar con una Conferencia Estatal de Educación para Todos, se debe garantizar la participación de delegados electos en las fases anteriores y de la cual deberán surgir una Carta Estatal de Educación para Todos (ajuste de los consensos en cuanto a principios) y un Plan Decenal de Educación Básica del Estado.

Cada fase debe tener una coordinación institucionalizada, por medio de los actos de las autoridades gubernamentales responsables en cada nivel, garantizándose la representación de todos los segmentos educativos y de la sociedad civil organizada (especialistas en educación, docentes, servidores técnico-administrativos de las escuelas y de agencias educativas, estudiantes, padres y líderes comunitarios).

Este proceso podría seguir el siguiente *cronograma*:

- a] Lanzamiento del proceso.
- b] Etapa escolar.
- c] Etapa municipal.

d] Etapa regional.

e] Entrega de los documentos regionales.

f] Conferencia estatal.

Será un proceso desencadenado por el gobierno del estado mediante decreto que constituiría una Comisión Estatal de Coordinación de la Consolidación del Plan.

El *ritmo* del *camino* de este proceso depende de cada caso y de lo que sea conveniente en cada nivel. Entre una etapa y otra, se espera que ocurra, en un nivel específico, una serie de actividades tales como:

a] Constitución e instalación de comisiones coordinadoras.

b] Realización de reuniones.

c] Consolidación de documentos.

d] Aprobación de documentos y elección de delegados para la siguiente etapa, en asambleas de delegados o representantes electos en la fase anterior.

En las *comisiones coordinadoras de cada nivel* por lo menos se deberá garantizar un representante de cada segmento mencionado anteriormente (especialistas en educación, docentes, servidores técnico-administrativos de las escuelas y de la comunidad, alumno o padre de alumno) y de cada red de enseñanza. Así, si recordamos que pueden existir las cuatro redes en un municipio o región (federal, estatal, municipal y particular), cada una con cuatro miembros, las comisiones, en cualquier nivel, tendrán un mínimo de 16 miembros.

En las *etapas escolar y municipal*, las comisiones deberán ser institucionalizadas por decreto del presidente municipal y deberán estar presididas, respectivamente, por la dirección de las escuelas y por el dirigente municipal de educación. En la etapa regional, las comisiones serán presididas por los directores de las respectivas delegaciones de enseñanza o Núcleos Regionales de Educación y, en la estatal, por el secretario de Educación del estado.

Según el criterio de la autoridad responsable en cada nivel, otras comisiones (consultivas, por ejemplo) podrán constituirse.

Al final de cada etapa deberá realizarse una plenaria en la cual se sometan a voto los documentos consolidados de acuerdo con una guía previamente distribuida.

Ninguna etapa podrá rebasar la fecha límite propuesta en el cronograma, aunque se podrían hacer ajustes cronológicos en las fechas intermedias entre dos fechas límite. Por ejemplo, en municipios mayores, dentro de la etapa escolar, después de leer sus propios documentos, grupos de escuelas podrán juntarse y consolidar sus documentos para facilitar, en la etapa municipal, la consolidación de un número menor de documentos. Ciertamente, en las pequeñas escuelas de un solo docente de la zona rural, será necesario reunir más escuelas de la misma zona para la elaboración de sus propuestas.

La *representación en las plenarias*, realizadas al final de cada etapa, no podrá ser enteramente abierta con el fin de garantizar la democracia en las decisiones por medio de la igualdad de las representaciones.

Una guía para la elaboración del Plan Decenal de Educación para Todos del municipio y del estado

Esta guía no pretende ser una camisa de fuerza, sino sólo una sugerencia de procedimiento de estructuración para que los encargados de consolidar las propuestas, tanto en el nivel municipal como en el regional o estatal, tengan más facilidades.

Por lo tanto, lo que a continuación se propone son las partes ordenadas de lo que sería el *Plan Decenal de Educación para Todos del Estado*, aunque sin impedir que cada uno lo organice de otra manera, dadas las peculiaridades y potencialidades específicas.

1] *Situación y perspectivas de la educación básica en el estado*

a] *Características generales del estado* –situación geográfica, resumen de su evolución histórica, principales actividades económicas, aspectos demográficos distribuidos por promedios de edad y evolución, aspectos políticos y sociales.

b] *Situación educativa del estado* –redes y grados de enseñanza existentes, capacidad escolar instalada, población escolarizada, en escolarización y fuera de la escuela, especialmente en lo que respecta a la educación básica, disponibilidad y características de los recursos humanos y didácticos, principales esfuerzos y acciones de los últimos años orientados a la superación de los déficit escolares, tanto en lo que se refiere a la cantidad como a la calidad de la atención.

c] *Obstáculos que deben ser enfrentados* –levantamiento y consecuente lista de obstáculos y dificultades que han impedido la expansión cuantitativa de la atención escolar y mejora de la calidad de la enseñanza básica en el estado.

2] *Metas y objetivos*

En esta parte se pretende que el estado presente, de manera consolidada, las metas y objetivos para la educación básica que se deberán concretar en un plazo de diez años. Los puntos a continuación enlistados pueden ayudar en la organización de los mismos:

a] *Incremento de los actuales niveles de aprendizaje* –índices de elevación, patrones y contenidos mínimos dentro del nivel de la competencia estatal.

b] *Ampliación de la cobertura* –índices de ampliación de la cobertura, tanto de la población en edad escolar como de la que está fuera del rango de escolarización regular.

c] *Reducción de la reprobación y la deserción* –índices de reducción de la reprobación y la deserción que se pretende alcanzar.

d] *Educación infantil* –índices de atención, con definición del promedio de edad que recibirán atención integral.

e] *Educación de jóvenes y adultos* –índices de atención a los que fueron marginados de la escuela en la edad apropiada, tanto para los que nunca acudieron como para los que de ella desertaron, con establecimiento de escala de prioridades por promedio de edad.

3] *Estrategia de acción*

De nada sirve fijar metas y objetivos si no se prevén las estrategias para su implementación y los recursos necesarios para hacerlas concretas. En este sentido, a continuación se apuntan algunas sugerencias:

a] *Organización de la demanda* –aunque no siempre cada pueblo tenga la educación que merece, generalmente tiene la que reivindica, y nadie reivindica lo que no conoce. Para salir de este círculo vicioso, quien ha tenido el privilegio de escolarizarse con calidad tiene el deber de señalar a los potenciales usuarios del sistema escolar las mejores alternativas, debe auxiliar en la elevación de los niveles de aspiración de los demandantes. Aquí deben ser señaladas las iniciativas que le permitan a la sociedad civil del estado manifestar sus aspiraciones, proyectos e ideales en cuanto a la escuela que quieren para sus hijos.

b] *Patrones y contenidos básicos* –una buena referencia para su definición son los desempeños, tanto en el sistema productivo como en el ejercicio de la ciudadanía, que serán requeridos de los futuros escolarizados en la enseñanza elemental.

c] *Valoración del magisterio* –aquí debe haber un recuento de las medidas que permitan la recuperación del prestigio social de la categoría profesional, de los índices de remuneración, de las condiciones adecuadas de trabajo y de la actualización y perfeccionamiento constantes para la adquisición de la competencia profesional que debe ser recobrada por el profesor del siglo XXI.

d] *Gestión educativa* –aunque haya consenso en cuanto a la caída en la aplicación de los recursos para la educación básica, también se constata un gran desperdicio de lo que realmente se invierte. Aquí deben ser enumeradas las medidas que tengan como finalidad la mejora de la administración del sistema educativo en el estado, con el establecimiento de nuevos modelos de gestión y con clara definición de competencias para las unidades escolares.

e] *Innovaciones* –sin querer inventar nuevamente la rueda, hacer un inventario de experiencias exitosas en otros municipios y en las administraciones anteriores; rescatarlas es darles continuidad, innovando en aquello en lo que los demás han fracasado y en lo que viene siendo motivo de dificultades en el alcance de las metas y objetivos.

f] *Deserción y reprobación* –proponer las medidas que serán sistemática y progresivamente tomadas para la garantía de la permanencia y de la con-

clusión con calidad de la escuela elemental por parte de aquellos que en ella ingresen.

4] *Instrumentos y medidas de implementación*

Aquí, lo que se pretende es la proposición lo más exacta y concreta posible de los instrumentos y de las medidas realistas que posibilitarán el alcance de las metas y objetivos del plan.

a] *Alianzas y colaboraciones* –identificación de todas las entidades e instituciones localizadas en el estado e interactuar con ellas de manera que se evite la duplicación de esfuerzos, superposición de acciones y disputas de espacios, y se garantice la claridad absoluta en cuanto a las atribuciones, competencias y jurisdicciones.

b] *Financiamiento* –el dinero no compra la felicidad, pero paga los gastos que la felicidad hace. Así, es preciso establecer con precisión los recursos que serán necesarios, sus respectivas fuentes, los ajustes que se deben hacer en los presupuestos para los nuevos aportes, las negociaciones que han de ser firmadas con otros niveles de gobierno, instituciones y organismos no gubernamentales y el cronograma de desembolso, de acuerdo con las acciones programadas cronológicamente.

c] *Evaluación* –prever la periodicidad de la nueva planeación en función de las evaluaciones sistemáticas y establecer los instrumentos de medida de las metas y objetivos que deben alcanzarse en las acciones específicas y en el plan.

Metodología de elaboración del Plan Decenal de Educación para Todos del municipio y del estado

Conforme se destacó anteriormente, no se trata de elaborar un plan decenal de educación para todos del gobierno estatal o municipal, sino un plan decenal de educación para todos del estado o municipio. De esta manera, es fundamental la participación de toda la sociedad civil en la discusión y en la elaboración del plan.

A continuación, las etapas sugeridas, que pueden y deben ser adaptadas a las dimensiones y a las características de cada municipio:

1] *Etapas escolares*

Seguir, en la medida de lo posible, la guía presentada antes. Cada escuela coordinará la elaboración de la *Carta de Principios* y del *Plan Decenal de Educación para Todos* de la comunidad en que se localiza. Para esto, debe convocar a todos los líderes de entidades e instituciones que le son próximas. Es importante realizar la plenaria escolar, garantizando la igualdad de la representación de los actores educativos: especialistas, profesores, servidores técnico-administrativos, alumnos y/o responsables y líderes de las entidades organizadas de la comunidad próxima.

2] *Etapa interescolar* (para municipios de mediana o gran capacidad)

Consolidación de los documentos originarios de grupos de escuelas de barrios próximos en un único documento. Para que se facilite el trabajo, se pueden tomar las siguientes medidas:

a] Elección de representantes de las escuelas, escogidos en asamblea escolar realizada en la etapa anterior y garantizando la representación de los diversos segmentos (profesores, especialistas, usuarios del sistema).

b] Designación de la comisión de consolidación sin dejar de garantizar la representación de todas las escuelas que envíen sus planes.

c] Realización de plenaria en las colonias o en las comunidades involucradas para la aprobación de la consolidación, garantizada la representación de los actores educativos, previamente identificados, de todas las escuelas involucradas.

Realizando o no la etapa interescolar, los documentos de las escuelas (declaración y plan) deberán ser entregados a la Comisión Municipal en fecha a ser estipulada.

3] *Etapa municipal*

Siguiendo la secuencia de las medidas aprobadas en la etapa anterior, deberá de constituirse una comisión de consolidación de todos los planos que procedan de escuelas o de conjuntos de escuelas. Después de esto, en plenaria municipal, aprobar la consolidación, esto es, la *Declaración Municipal de Educación para Todos*, así como el *Plan Decenal de Educación para Todos del Municipio*.

En esta etapa, es fundamental que sean representadas, en la plenaria municipal, las entidades de la sociedad civil organizada, independientemente de su vinculación institucional con el sistema educativo (clubes de servicio, sindicatos y órganos de representación de clases, iglesias, prensa, etc.), así como los escogidos en las asambleas de las etapas anteriores.

Los documentos consolidados de los municipios (declaración y plan) deberán ser entregados a la respectiva delegación de enseñanza o Núcleo Regional de Educación.

4] *Etapa regional*

Después de la realización de las asambleas o conferencias municipales, con la aprobación de las declaraciones y de los planes municipales, las comisiones regionales, coordinadas por las delegaciones de enseñanza, deberán consolidar los documentos de la región (declaración y plan), y deberán aprobarlos en plenaria regional y ser llevados a la comisión estatal.

5] *Etapa estatal*

Sólo las declaraciones y planes de la etapa anterior deberán llegar a las manos de la comisión estatal. Por su parte, ésta consolidará, en sólo dos documentos, las minutas de la Carta Estatal de Educación para Todos y el Plan Estatal de Educación Básica, para que sean sometidos al pleno de la Conferencia Estatal de Educación para Todos.

Consolidar varias propuestas en un solo documento significa organizar los consensos y registrar los desacuerdos por separado, para deliberación legítima de los plenos en cada nivel. Quienes consoliden no pueden tener el poder de *cortar o enmendar* los textos; de otra manera no será una planeación a partir de la escuela, sino nuevamente una planeación a partir de los técnicos.

Ninguna de las redes puede ser excluida, si hay declaración y plan que no traduzcan la realidad, las potencialidades, las dificultades y las necesidades del estado. Es necesario tener cuidado para que, por ejemplo, no se interprete la *etapa municipal* como fase de discusión y elaboración de propuestas sólo de la red de escuelas municipales. Se debe tener el mismo cuidado en las otras etapas.

Al realizar la plenaria en cada nivel, deben ser elegidos los delegados que van a representar a ese nivel en la plenaria siguiente, respetada la representación igualitaria de los segmentos citados anteriormente.

EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS DEL ESTADO DE PARANÁ

Preparando el terreno e iniciando el proceso de elaboración del plan

No es por casualidad que el estado de Paraná haya conseguido, en menos de un año, que todos sus municipios tuvieran su Plan Decenal de Educación para Todos (1993-2003) ni que más del 95% de sus escuelas ya hubieran elaborado su plan político-pedagógico.

Esto se logró por medio de un lento proceso de maduración, en el que todos los esfuerzos del estado tuvieron como resultado la participación creciente de la sociedad para lograr una educación de calidad para todos los habitantes de Paraná.

El terreno preparado fue cultivado con cuidado mediante un trabajo que se inició con el lanzamiento del movimiento por una *escuela ciudadana* en 1991.

Desde marzo de 1991, cuando el actual equipo asumió la Secretaría Estatal de Educación, bajo la coordinación del profesor Elias Abrahão y del superintendente de Educación, el profesor Antônio João Mânfió, el principal propósito de su gestión fue la descentralización del poder, por medio de la ampliación de la autonomía administrativa y financiera de las escuelas, así como la búsqueda de incentivos para la participación de la comunidad en el proyecto de la escuela y en la elección de sus directores.

En el segundo semestre de 1991, la Secretaría Estatal de Educación comenzó a perseguir la meta de inducir a todas las escuelas a definir su *proyecto político-pedagógico*.

A principios de 1992, con el objetivo de conocer mejor las innovaciones que realizaba la escuela y valorarlas, la Superintendencia de Educación solicitó a cada jefe de Núcleo Regional de Educación que indicara, a su juicio, dos escuelas que ostentaran frente a la comunidad un grado destacado de actuación y de desempeño. Cincuenta y tres escuelas fueron sugeridas y elaboraron un *expediente* con formato de autorretrato por medio del cual pudieron plantear el trabajo de su cotidianidad. Estos expedientes fueron analizados por una comisión creada en junio de 1992 con el objetivo de estudiar el proceso de construcción de la educación en Paraná en la perspectiva del proyecto pedagógico de las escuelas, mismo que fue denominado *Construyendo la Escuela Ciudadana en Paraná*.

Éste y otros proyectos fueron acompañados por todo un esfuerzo de *formación permanente del magisterio* con diversas modalidades de curso, orientados por esa perspectiva democrática de construcción de la gestión de la escuela y de elaboración y ejecución del plan de estudios.

A fines de 1992 e inicios del primer semestre de 1993, se desarrolló el proyecto *Innovando en las Escuelas de Paraná*, coordinado por el profesor Carlos Alberto Rodrigues Alves, para evidenciar las innumerables innovaciones realizadas por las escuelas de Paraná en los diversos campos del plan de estudios escolar y de la gestión de la escuela. Tales experiencias innovadoras fueron discutidas en los niveles municipal y regional, proceso éste que culminó en agosto de 1994, con la realización del Seminario Brasileño de Innovaciones Educativas en el cual fueron presentadas y discutidas experiencias educativas de todo el país.

Con este trabajo ya realizado, ¿no fue difícil que la comunidad de Paraná respondiera positivamente a la iniciativa del gobierno para elaborar el *Plan Decenal de Educación para Todos del Estado de Paraná*.

¿Cómo se inició el proceso?

Una *Carta Abierta* del secretario de Educación de Paraná, el profesor Elias Abrahão, en marzo de 1993, sobre la Semana Nacional de Educación para Todos dio inicio a todo un proceso de elaboración del plan decenal. Cinco grandes temas dominaron las discusiones de este evento: *Educación y política; Papel de los estados, municipios y de la sociedad en el Plan Decenal; Generalización y calidad de la educación elemental; Analfabetismo, trabajo y modernidad y Patronos mínimos de formación, capacitación y carrera del magisterio*. Los resultados obtenidos fueron compatibilizados en documentos presentados en un foro organizado por el MEC, en Brasilia, en el mes de mayo de 1993, con una serie de sugerencias que culminaban con la afirmación de que cada escuela, junto a su comunidad, debería asumir “cada vez más su responsabilidad político-pedagógica, pues es sobre ésta, su autonomía, su autogestión y su proyecto pedagógico donde se asientan los nuevos pilares de una educación que tenga como objetivo fundamental y radical la ciudadanía plena”.

Al atender a la invitación del MEC, la Secretaría Estatal de Educación de Paraná convocó a las escuelas para el trabajo de elaboración de sus planes. Idéntica actitud asumieron los municipios. De forma creciente, a lo largo del año de 1993 los educadores de Paraná comenzaron a tomar en sus manos los destinos de la educación.

El día 17 de febrero de 1994, los directores del 90% de las escuelas presentaron a la Secretaría Estatal de Educación su propio *proyecto pedagógico*, resultado de la búsqueda que cada una hacía de su propia identidad. En esa época, en el ámbito municipal, 60% de las presidencias municipales habían presentado el plan decenal al MEC.

En marzo de 1994, la Secretaría Estatal de Educación retoma los trabajos de elaboración del plan decenal, experimentando una metodología hasta entonces no utilizada en otros estados, como fue expuesto en la primera parte de este documento.

Con los documentos de referencia listos y discutidos en el nivel de equipo central, el proceso se inició con el Decreto núm. 3136/94, del gobernador del estado, Roberto Requião, firmado el 30 de marzo, instituyendo la Comisión Estatal de Coordinación de la Consolidación del Plan Decenal de Educación para Todos del Estado con las siguientes atribuciones:

1] Supervisar el proceso de consolidación del plan, estableciendo directrices y estrategias para las etapas escolar, municipal y regional.

2] Organizar asambleas regionales y estatales para la discusión y deliberación de los planes regional y estatal de educación para todos.

3] Consolidar las minutas de la Carta de Paraná de Educación para Todos y el Plan Decenal de Educación Básica de Paraná que serán sometidas en la Plenaria de la Conferencia Estatal de Educación para Todos.

4] Proporcionar, junto con la Secretaría Estatal de Educación, toda la infraestructura necesaria para el buen funcionamiento del proceso.

5] Negociar con las administraciones municipales del estado de Paraná las orientaciones y condiciones necesarias para el buen funcionamiento del proceso en cada municipio.

6] Vigilar por la representación de todos los segmentos de la comunidad educativa de todas las redes de enseñanza en todas las etapas de consolidación del plan.

La comisión, presidida por el secretario del estado a partir de aquella fecha, el profesor Olivir Gabardo, estuvo conformada por un representante de cada uno de los órganos o entidades a continuación relacionados: Secretaría Estatal de Educación, Secretaría Estatal de Industria y Comercio; Enseñanza Superior, Ciencia y Tecnología; Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa; Asociación de los Municipios de Paraná; Unión de Dirigentes Municipales de Educación de Paraná; Sindicato de Escuelas Particulares.

Por la resolución del 22 de abril de 1994 hecha por el entonces secretario

Gabardo, la comisión también se integró por un representante de la Asociación de Profesores de las Redes Públicas Estatal y Municipal de Paraná.

¿Qué justificó este nuevo esfuerzo de movilización y de planeación participativa?

Muchas escuelas ya habían pasado por un amplio y profundo proceso de elaboración, en el seno del *Proyecto de la Escuela Ciudadana*, y los municipios, por el número de proyectos enviados a Brasilia, también habían hecho una importante movilización. En este nuevo momento de la movilización, las escuelas que ya habían elaborado su proyecto tuvieron la oportunidad de evaluar el camino recorrido, corregir rumbos y actualizar datos. Las escuelas que aún no tenían sus proyectos tuvieron la oportunidad de elaborarlos en circunstancias muy propicias.

Por medio de la consolidación en niveles cada vez más amplios –municipios, regiones del estado, mediante los núcleos y el estado como un todo– fue posible diseñar el marco integral de la educación básica de Paraná, integrar metas, objetivos y estrategias, establecer alianzas y colaboraciones y, finalmente, tener un plan único de educación del estado, independientemente de la jurisdicción de las redes y de las responsabilidades específicas.

RUTAS PARA LA CONSOLIDACIÓN DEL PLAN

Un proceso de planeación a partir del salón de clase y de la escuela que rescata otros valores

La metodología sugerida fue seguida y adaptada según las peculiaridades de cada lugar y de cada etapa.

En la *fase escolar* se entregó un guión para la discusión del plan en la escuela con la recomendación de que no debería ser seguido rígidamente. No debería ser considerado una camisa de fuerza que impidiera su creatividad, como sigue.

En la *fase municipal*, también se entregó un *guión para consolidación* del plan decenal en el municipio con la advertencia de que se trataba de una guía, y no de una *prescripción legal*. Asimismo, este guión sirvió para consolidar la fase regional.

Terminadas las etapas municipal y regional, los Núcleos Regionales de Educación elaboraron una *síntesis*. El resultado de este trabajo fue enviado a la Superintendencia de Educación de la secretaría, bajo la forma de un informe en el que constaron las principales acciones desarrolladas:

1] Todos los Núcleos Regionales de Educación promovieron reuniones para informar a la comunidad sobre la importancia y los objetivos del Plan

Decenal de Educación para Todos del estado de Paraná. En estas reuniones participaron secretarios municipales, presidentes municipales, comunidad escolar y representantes de la sociedad civil organizada. Además de las reuniones, se realizaron ponencias, seminarios, encuentros y grupos de estudio con la participación de profesores y padres de alumnos de las redes estatal y municipal. En ciertos casos, se tuvo la participación del 90% de los profesores y del 60% de los padres.

2] Para el desencadenamiento de estas acciones, los Núcleos Regionales de Educación ofrecieron asesoría constante a las escuelas y a los municipios. Después de las discusiones dentro de las escuelas, se realizaron asambleas para la aprobación del plan y elección de la representación escolar para las fases posteriores (municipal y regional). Las escuelas elaboraron una Carta de Intenciones que integrará la Carta de Intenciones de cada municipio.

3] Se presentaron muchas sugerencias por parte de la comunidad escolar para la mejora de la calidad de enseñanza, entre las que se pueden destacar las siguientes:

a] Valoración del magisterio mediante la implantación de una política salarial justa.

b] Cursos permanentes de capacitación docente.

c] Implantación de programas que reduzcan el índice de deserción y de reprobación.

d] Gestión democrática.

e] Propuestas pedagógicas innovadoras.

f] Responsabilidad de parte del gobierno en el sentido de garantizar la viabilidad del plan decenal.

g] Ampliación de la red escolar.

h] Creación de escuelas-taller como alternativa de trabajo para los alumnos que necesitan ayudar en el presupuesto familiar.

i] Admisión de médicos, dentistas, psicólogos y asistentes sociales en el cuadro de trabajadores de las escuelas.

j] Destinación del 30% de presupuesto federal para la educación elemental y media.

k] Autonomía para el manejo del fondo revolvente.

l] Revisión curricular en el nivel nacional que promueva la integración entre redes de enseñanza municipal, estatal y particular y entre los tres niveles de enseñanza (elemental, medio, medio superior).

m] Informatización en las escuelas.

4] En algunos Núcleos Regionales de Educación las escuelas particulares se hicieron representar, e incluso decidieron promover estudios del currículo básico con asesoría del equipo de enseñanza del núcleo y el nombramiento de dos delegados para la Asamblea General Municipal.

Este proceso no se dio sin *impasses* o conflictos. Hasta ahora, los planes

educativos tenían una característica común, esto es, la de ser elaborados por técnicos. Entonces, se trataba de convencer a los incrédulos que esperaban que éste fuera un plan más con intenciones electorales para ser archivado.

Es claro que existieron *dificultades* y *resistencias*. Muchos decían que ya habían participado en otros planes y que después no había ocurrido nada. Se habían frustrado y no querían frustrarse una vez más. Fue necesario convencer a algunos de que no se trataba una vez más de demagogia gubernamental.

Así, por medio de este proceso de elaboración del plan decenal, se intentó cambiar el punto de vista de la planeación, y se le dio voz a la comunidad. Se calcula que en la elaboración de este plan participó cerca de un millón de personas, directa o indirectamente. Esto significa 10% de la población del estado.

La elaboración del plan decenal en el estado de Paraná se volvió un proceso de vida, un proceso de conscientización y colaboración. Se establecieron nuevas relaciones sociales y humanas –padres, alumnos, profesores, comunidad–; se recuperó la importancia y la necesidad de la planeación de la educación, antes olvidada y en desuso por parte del sector; se verificó el destino de los recursos, la necesidad de levantar datos (hacer estadísticas de la escuela y volverla transparente para la propia escuela y para la comunidad). Los datos se volvieron accesibles, cuando antes lo eran sólo para un pequeño grupo de iniciados en planeación.

La escuela aprendió a hacer gráficas, tablas, diseños para hacer didácticos los datos recabados en la lectura de la realidad. Éste también es un deber de la escuela. Hacer todo más claro para sí misma y para la comunidad acerca de los procesos que en ella ocurren. Los datos estadísticos son importantes en este proceso en el que todos aprenden: profesores, alumnos, padres y comunidad.

Por ejemplo, en este proceso se entendió que muchos niños que están en las calles, en sus casas, mientras los padres trabajan, son educados por otros niños mayores. Ésta es una realidad que ha sido poco estudiada, es decir, la escuela continúa ignorándola en su planeación. Es muy difícil lidiar con una realidad aún poco conocida, pero muy sentida por los padres que trabajan y que dejan que niños pequeños eduquen a niños aún más pequeños.

El proceso de elaboración del Plan Decenal de Educación para Todos de Paraná fue un proceso de *participación* en varios niveles:

a) *Intraescolar*: en las propias escuelas, entre los grados.

b) *Interescolar*: entre escuelas públicas de los tres sistemas –federal, estatal y municipal–, escuelas comunitarias y confesionales. Hasta entonces cada uno trabajaba en su propia red: se aprendió a trabajar conjuntamente.

c) *Extraescolar*: las *comunidades indígenas* del estado también participaron en el plan para defender su cultura. Se puede decir lo mismo de los *colonos* (agricultores) y de los *pequeños propietarios*. De Toledo, por ejemplo,

llegó un fax significativo de un ebanista, poniéndose a la disposición para enseñar a los alumnos que quisieran aprender su oficio.

Todos sumaron esfuerzos para un proyecto colectivo. En algunos municipios se hicieron más de 100 reuniones para llegar a un consenso en relación con las prioridades de educación en la región.

Así, los *resultados* fueron muchos y significativos. Entre ellos la socialización del saber técnico y de la planeación: todos aprendieron a planear, a manejar estadísticas, a hacer un presupuesto, a ejecutarlo, a establecer objetivos y metas condicionadas a las prioridades. La planeación participativa garantizó una visión más amplia de la situación de la educación en el estado.

A partir de la lectura de los informes que llegaron a la Comisión Estatal de Coordinación de la Consolidación del Plan Decenal, se percibió una preocupación común: la calidad de la enseñanza está ligada esencialmente a la calidad (formación) del educador. Sin embargo, este educador no tendrá calidad mientras no tenga una *carrera* digna. Muchos buenos profesionales abandonan la carrera del magisterio en busca de oportunidades en otras carreras que les darán una mejor posibilidad de tener una vida decente para ellos y sus hijos.

Éste es un gravísimo problema que se ha comprobado. La verdad, en la expresión de muchos informes, el profesor y la profesora se sienten *mortificados* con el trato vil que reciben de la sociedad contemporánea, que no reconoce la importancia de su trabajo o, cuando la reconoce, no se traduce en una carrera que los anime a continuar.

En conclusión, el plan decenal del estado de Paraná es un gran documento que consolida todo un movimiento iniciado con la implantación del proceso político-pedagógico para la construcción de la *escuela ciudadana* y completado ahora con ese extraordinario movimiento, experimentado por medio de la elaboración democrática del plan decenal.

La Declaración Estatal de Educación para Todos en Paraná

La síntesis final de todo ese recorrido ocurrió en la Conferencia Estatal de Educación para Todos realizada a principios de agosto. En esta conferencia se sometieron a voto dos documentos fundamentales: el *Plan Decenal de Educación* y la *Declaración Estatal de Educación para Todos*, ambos aprobados por 300 delegados de todo el estado, en representación de profesores, padres y alumnos, especialistas en educación y el cuerpo técnico-administrativo de las tres redes de enseñanza.

Por tratarse de un documento extremadamente significativo, será reproducido íntegramente.

DECLARACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS DEL ESTADO DE PARANÁ

Al aproximarse el fin del milenio, la realidad económica mundial tiende a reacomodarse. Visto lo anterior, cabe elucidar qué sociedad brasileña queremos, así como qué pasos efectivos daremos en este sentido. Genéricamente necesitamos alcanzar la ciudadanía y soberanía plenas.

Tales conceptos se refieren a la solución de problemas graves por los que está pasando la nación brasileña.

La promoción de los debates sobre educación deberá ser constante preocupación, pues ciertamente será una valiosa fórmula para que educadores, padres, alumnos y sociedad encuentren salidas para esta trágica situación.

Estamos viviendo un momento histórico para la educación. La sociedad, representada por diversos segmentos, comienza a participar de forma sistemática en el proceso de construcción de una escuela más comprometida –cuestionando, reivindicando. Se inicia un camino en la búsqueda de soluciones para la educación en Brasil, fundamentadas en la base donde los problemas se hacen presentes.

La comunidad de Paraná se ha manifestado con el fin de proponer alternativas y soluciones que permitan elevar, cuantitativa y cualitativamente, el nivel de vida de su población.

La materialización de esta mejora depende de una educación más eficiente, que estimule la enseñanza y la investigación, que asegure el acceso a la escuela, que garantice la formación básica para la plena ciudadanía en la sociedad contemporánea.

Por esto, nosotros, los representantes de los diversos segmentos de la sociedad de Paraná, en general, y de la comunidad educativa de Paraná, en particular, reunidos en el Pleno de la Conferencia Estatal de Educación para Todos, realizada en Curitiba, con miras a la generalización de la educación básica de calidad para todos los habitantes de Paraná, declaramos y asumimos los siguientes

COMPROMISOS

1o. Formular e implementar políticas de enseñanza, con el objetivo de transformar la educación en una prioridad de los gobiernos y de la sociedad de Paraná, poniendo especial atención a la educación infantil y a la enseñanza elemental, de modo que se atiendan sus especificidades relacionadas con la educación especial y la educación para jóvenes y adultos.

2o. Definir las diferentes y específicas competencias y responsabilidades de las instancias y sectores del poder público para facilitar el régimen de colaboración, la consolidación de las colaboraciones y la incorporación de la participación de las organizaciones no gubernamentales y de las familias en el proceso de formulación, implementación y gestión de las políticas educativas del estado de Paraná.

3o. Garantizar el cumplimiento de la aplicación de recursos financieros para la educación previstos en la legislación en vigor, y formular una política de financiamiento de la educación, orientada a la ampliación de los niveles de inversión.

4o. Establecer la autonomía pedagógica, administrativa y financiera de la escuela, considerándola como el espacio central y más importante de la actividad educativa, garantizándole infraestructura material y recursos adecuados para que pueda atender a las necesidades básicas de aprendizaje.

5o. Implementar la gestión participativa en todas las escuelas, por medio de los

consejos escolares, consejos de grado, gremios, asociaciones, clubes, asegurándoles la libertad y la corresponsabilidad de todos en la construcción de una escuela democrática, eficiente y de calidad para todos.

6o. Valorar a los profesionales de la educación, social y profesionalmente, mediante programas de formación permanente, plan de carrera, remuneración digna y otros incentivos y beneficios que posibiliten el cumplimiento efectivo, por categoría, del compromiso con una educación básica y de calidad para toda la población de Paraná.

7o. Desencadenar procesos que apunten a la equidad de las oportunidades educativas a segmentos que demandan la escuela, que requieran cuidados especiales en la planeación e implementación de su atención, de manera que se asegure que se lleven a cabo los programas y proyectos adecuados para sus especificidades.

8o. Establecer metas y concretarlas a partir de las consolidaciones de los proyectos político-pedagógicos elaborados por las escuelas.

9o. Garantizar la pluralidad de concepciones y otorgar estímulo a las innovaciones pedagógicas y de gestión en las escuelas de Paraná.

10o. Implantar el “Foro Permanente de Educación de Paraná”, representativo de los segmentos presentes en la plenaria de la Conferencia de Paraná de Educación para Todos que se encargará de seguir y vigilar el cumplimiento de los términos de esta Declaración hasta el año 2003.

Es con esta visión como se unen los diversos segmentos de la sociedad organizada de Paraná, analizando, discutiendo y retratando la situación de la educación con el fin de hacer del conocimiento de todos los anhelos y propuestas para una mejora significativa en el sistema educativo brasileño.

Aquí, cabe resaltar que tales propuestas presuponen la escuela como espacio perteneciente a la comunidad, que atienda sus intereses en lo que se refiere a los contenidos programáticos, con el objetivo de la preparación de agentes transformadores de la sociedad.

Será fundamental que los Consejos Escolares de cada escuela, que representan a los segmentos de la comunidad escolar, hagan el seguimiento de la implantación, del desarrollo, de las evaluaciones y de las actualizaciones, de las resultantes, de cada año, del Plan Decenal de Educación para Todos del estado de Paraná.

Curitiba, a 5 de agosto de 1994.

LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ES POSIBLE Y NECESARIA

El Plan Decenal del Estado de Paraná fue elaborado a partir de la base, pieza clave en el proceso educativo, del salón de clase. Padres y profesores, siguiendo las orientaciones técnicas proporcionadas por la comisión coordinadora, pudieron desempeñar la función de actores principales en la definición de la política educativa del estado, caminando hacia etapas más altas, pasando de la fase escolar a la fase municipal y regional hasta la estatal, que consolidó el Plan Decenal de Educación para Todos del estado.

En este proceso, las escuelas, tanto del estado como de las presidencias

municipales, y un buen número de escuelas particulares repensaron y redefinieron sus proyectos y planes.

La fase más importante y participativa fue la etapa escolar, pues, en determinadas regiones, hasta 90% de los profesores y trabajadores y 60% de la comunidad escolar participaron activamente en las reuniones. Se observó que los padres de alumnos están conscientes de que no es suficiente con reclamar una mejor educación para sus hijos, es necesario que se participe en las decisiones que pretendan mejorar la calidad de la enseñanza.

El *Plan Decenal de Educación para Todos del estado de Paraná* apunta como componentes esenciales, que constituyen principios y valores básicos, las siguientes propuestas:

1] La educación como necesidad estratégica de conquista de la soberanía y de la ciudadanía.

2] La necesidad de establecer competencias y responsabilidades, en régimen de colaboración, entre las tres esferas de gobierno y la cooperación de la comunidad.

3] El mantenimiento de las actuales fuentes de financiamiento y su progresiva ampliación.

4] La defensa de la pluralidad de valores y de concepciones, estimulando prácticas innovadoras.

5] La valoración de los profesionales de la educación por medio de programas de capacitación y de medidas de profesionalización.

6] La consolidación de las autonomías pedagógicas, administrativa y financiera de la escuela.

7] La gestión democrática de la escuela que asegure la libertad y la corresponsabilidad.

8] La creación de mecanismos de movilización que posibiliten evaluar y actualizar el plan decenal permanente.

Fueron de importancia indiscutible la gran movilización de la sociedad del estado, el aprendizaje que muchos hicieron del manejo del proceso de planeación y compromiso con la educación, que se volvió mayor y más denso en el interior de las comunidades.

Esto demuestra que cuando la comunidad es llamada a participar, ella no se queda callada. Los padres tienen todo el interés en la educación de sus hijos. Y más: *la participación de la comunidad es posible y necesaria para la consolidación de una educación de calidad para todos.*

El proceso de elaboración del Plan Decenal de Educación para Todos del estado de Paraná, en este particular, es paradigmático. Dio la oportunidad de un profundo conocimiento de la realidad. Actualmente, los municipios cuentan con datos sobre la situación de la educación en su municipio. Esto tendrá efecto en los próximos años. Ahora, la comunidad conoce cuáles son los mejores proyectos de la actual administración y, cuando llegue la próxima, exigirán su continuidad en una especie de pacto por la educación, y no

un pacto con este o aquel partido político. El partido de la educación es el primer partido de los educadores.

Asimismo, el proceso de elaboración del Plan Decenal de Educación para Todos del estado de Paraná prueba que *el compañerismo da resultado*, que los educadores de las mismas escuelas pueden resolver sus desafíos, siempre y cuando el estado los apoye logísticamente. La planeación es posible a partir de las bases, y no sólo cuando un grupo de técnicos se reúne.

En algunos casos, las escuelas particulares que participaron activamente en el proceso de elaboración del plan se encargaron de hacer difusión en la ciudad *out-doors*, para llamar la atención a la comunidad sobre el plan decenal. Es un hecho inédito que la *escuela privada* promueva abiertamente un plan integrado con la escuela pública.

Ciertamente, la educación es un deber del Estado, pero también es una responsabilidad de la sociedad. Ningún plan de educación básica tiene consecuencias, si no se elabora con la participación de las personas que lo ejecutarán y que le sacarán provecho directamente. Así, su discusión *debe comenzar en las escuelas*, involucrando a los profesores, especialistas, trabajadores y alumnos.

En conclusión, se pretende que este plan salga del papel y se concrete efectivamente, de manera que hasta el final de siglo todos tengan acceso a la enseñanza elemental y puedan concluirla.

El documento que el Ministerio de Educación y Deporte llevó a París en junio de 1993, aunque haya contado con la participación de varias entidades, representó más bien una propuesta gubernamental y, como tal, aunque contuviera un análisis de los problemas y potencialidades de la educación elemental en Brasil, de los obstáculos que se han de enfrentar, de las estrategias que han de ser utilizadas para su generalización, de las medidas e instrumentos de implementación, le hacían falta las contribuciones de toda la sociedad civil brasileña para que estuvieran detallados sus objetivos, el orden de sus prioridades, la organización de un cronograma de acciones concretas, la previsión de instrumentos, mecanismos, estrategias y tácticas para su implementación, la identificación de recursos y sus fuentes respectivas.

En el segundo semestre de 1993, bajo la coordinación del MEC, por medio de los comités consultivo y ejecutivo del plan, Brasil concluyó su plan decenal, que fue llevado a la Conferencia de Nueva Delhi. Varios planes estatales y municipales se enviaron a Brasilia y ofrecieron las mencionadas contribuciones para la consolidación del plan brasileño.

En 1994 un decreto del ministro de Educación, Murílio de Avellar Hingel, recomendaba al Instituto Pablo Freire, con sede en São Paulo, para formar parte del *Comité Consultivo* del plan. Sus directores, José Eustáquio Romão y Moacir Gadotti, presentaron una nueva metodología de elaboración del plan que fue experimentada exitosamente en el estado de Paraná.

Este texto, en el que se analiza dicha experiencia, tiene como finalidad alentar la movilización y organización de la sociedad civil y política para que esta gran e importante tarea sea también cumplida en otros estados y municipios y, más que eso, les permita tener sus bases y directrices educativas concretamente establecidas, a partir de las escuelas para los próximos diez años.

Junto a las propuestas de acción de aquellos que ofrecen los servicios educativos, se debe abrir espacio para la manifestación de quienes demandan estos mismos servicios, pues ningún país conseguirá establecer la educación básica como prioridad, ni generalizarla con calidad para su población, si la propia sociedad civil no la incorpora como necesidad prioritaria ni la exige de calidad. Las prioridades de un país no se construyen ni se hacen efectivas únicamente con las intenciones proclamadas de líderes gubernamentales. Se vuelven voluntad política de los gobernantes, cuando ya se han construido así para la sociedad.

Los padres, profesores, alumnos y comunidad del estado de Paraná apostaron por su plan decenal. Depende de ellos y de un esfuerzo común –Unión, estado, municipios– que no se frustren una vez más.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: NECESIDADES Y CONDICIONES PARA SU REALIZACIÓN*

[...] sentido y significado nunca han sido lo mismo, el significado se queda aquí, es directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo, unívoco, podríamos decir, mientras que el sentido no es capaz de permanecer quieto, hierve de segundos sentidos, terceros y cuartos, de direcciones radiales que se van dividiendo y subdividiendo en ramas y ramajes hasta que se pierden de vista, el sentido de cada palabra se parece a una estrella cuando se pone a proyectar mareas vivas por el espacio, vientos cósmicos, perturbaciones magnéticas, aflicciones (Saramago, 1998, pp. 154-155).

Durante el periodo del régimen militar (1964-1985), estudiantes, profesores, trabajadores y muchas instituciones de enseñanza superior y de educación básica se empeñaron en la tarea de la redemocratización del país. El fin de la dictadura representaba una agenda común, un compromiso y un proyecto de escuela y de universidad. Actualmente, la educación básica y la universidad ya han incorporado el tema de la *democratización* a su cotidianidad y una nueva agenda se ha asumido. La *evaluación institucional* se vuelve una preocupación esencial para la mejora de sus servicios y para la conquista de mayor autonomía de escuelas y universidades.

La evaluación institucional ya no es vista sólo como un instrumento de control burocrático y centralizador, en conflicto con la autonomía. Ésta está siendo institucionalizada como un proceso necesario de la administración de la enseñanza, como condición para la mejora de la enseñanza y de la investigación y como exigencia de la democratización. Aun así, ésta encuentra resistencias y no se constituye en una práctica constante. Por esto, debe ser más instituida hasta volverse una demanda explícita de las escuelas. En este sentido, los sistemas de enseñanza necesitan dialogar más sobre este tema con ellas.

Sobre este asunto se desea hacer un breve análisis, más para situarlo en el debate de las perspectivas actuales de la educación que para profundizar un aspecto específico de este controvertido tema.

* Texto-guía para una teleconferencia organizada por la Asesoría de Evaluación Institucional de la Secretaría Estatal de Educación del estado de Río de Janeiro, el 6 de abril de 1999.

CONTROVERSIAS, EXPERIENCIAS Y MODELOS

Comenzaremos por las controversias que la evaluación ha suscitado recientemente.

Las dificultades y la complejidad de la implantación de un proceso de evaluación pueden ser verificadas, por ejemplo, en la polémica suscitada por la campaña lanzada por el gobierno federal, inmediatamente cuando tomó posesión, en enero de 1995, acerca del *examen* que es exigido a todo alumno que termina la universidad, defendido con vehemencia por el ministro de educación (Souza, 1995) e instituido por una medida provisional.

Según los dirigentes del Ministerio de Educación y Cultura, MEC, este examen se destina a evaluar los cursos superiores y las universidades –principalmente las particulares– y no a los alumnos. Los propios rectores de las universidades brasileñas se manifestaron varias veces sobre esta medida y presentaron una serie de argumentos a favor y en contra de la evaluación institucional mediante el examen final propuesto por el MEC.

En síntesis, a continuación se enumeran los principales argumentos presentados por los rectores, reunidos en marzo de 1995 (*Folha de São Paulo*, 20 de marzo de 1995):

1] Argumentos a favor:

- a] Es una tentativa de vigilar a las universidades.
- b] Sirve como instrumento pedagógico para evaluar la calidad del alumno.
- c] Estimulará la aplicación de los estudiantes durante el curso.
- d] Mostrará la ineficiencia de la institución en caso de reprobación en masa.

- e] Filtrará a los profesionales que se encuentran en el mercado de trabajo.
- f] Servirá como información para la sociedad sobre cada profesional.

2] Argumentos en contra:

- a] Estigmatizará al alumno que haga un mal examen.
- b] Reducirá el proceso de evaluación a un único criterio.
- c] Los planes de estudio no están unificados, lo que impedirá la elaboración de la prueba.

d] Tendrá como resultado la creación de cursillos de preparación para presentar el examen.

e] Será una reedición del examen para ingreso a la universidad pero al final de ésta.

f] El resultado calificará problemas en el producto final, pero no en el proceso que lo creó.

Las formas de evaluación pueden generar polémicas como la que se acaba de ver. Sin embargo, evaluar es un acto que se ejerce constantemente en la cotidianidad. Toda vez que es necesario tomar una decisión, se evalúan sus pros y contras. Cuando se evalúan procesos, actos, cosas, personas, instituciones o el rendimiento de un alumno, se están atribuyendo valores.

Se puede hacer mediante un diálogo constructivo o, por el contrario, transformar la evaluación en un momento marcadamente autoritario y represivo. Esta opción o aquella dependerá de nuestra concepción educativa y de los objetivos que se pretende alcanzar.

En los últimos años, las universidades se han preocupado por hacer la evaluación de sus estructuras y de su funcionamiento, es decir, la evaluación llamada institucional. Las secretarías de educación que se ocupan de la enseñanza básica se han venido preocupando más por la evaluación del aprendizaje. No obstante, se cree que la *evaluación del aprendizaje* no puede separarse de una necesaria *evaluación institucional*, aunque éstas sean de naturaleza diferente: mientras ésta se refiere a la institución, aquella lo hace más específicamente sobre el rendimiento escolar del alumno. Son distintas, pero inseparables. El rendimiento del alumno depende mucho de las condiciones institucionales y del proyecto político-pedagógico de la escuela. La evaluación, en ambos casos, en una perspectiva dialógica, se destina a la emancipación de las personas y no a su castigo, a la inclusión y no a la exclusión, o como dice Cipriano C. Luckesi (1998, p. 180), “a la mejora del ciclo de vida”. Por esto, el acto de evaluar es, por sí mismo, “un acto amoroso” (*ibid.*).

En los últimos años, la evaluación institucional ha venido ganando importancia también en la enseñanza básica. En algunos casos fue erigida por los sistemas institucionales como prioridad y se tornó parte de una *política de Estado* explícita para la mejora de la supervisión y apoyo técnico a las escuelas, para la mejor destinación de recursos, así como para verificar el impacto de innovaciones introducidas, como por ejemplo la formación continua del magisterio y la implantación de los ciclos.

El caso de Minas Gerais puede ilustrar lo que se acaba de afirmar. En este estado, el *Programa de Evaluación de la Escuela Pública* fue implantado en 1992, como “exigencia constitucional” (Constitución del Estado de Minas Gerais, Art. 196) y como “política de gobierno” para “fundamentar decisiones que tuvieran como objetivo la mejora de la administración del sistema educativo, en resultados de evaluación científicamente perfeccionados” (Ana Lúcia Antunes y Maria Alba de Souza, en Bitar, 1998, pp. 21-38). La evaluación del rendimiento de los alumnos en Minas Gerais fue considerada una prioridad “indisociable de las otras cuatro que componían el Programa Minero de Educación: autonomía de la escuela, fortalecimiento de la dirección de la escuela, desarrollo de los profesionales de la educación e interacción con los municipios” (*idem*, p. 24).

La Secretaría Estatal de Educación de Minas Gerais decidió no entregar la realización de esta tarea a una institución especializada, sino a la propia escuela, mediante su *cuerpo colegiado*, los consultores externos únicamente trabajaron el fundamento teórico-metodológico. Con esto, se procuró acentuar el carácter de *permanencia* del proceso de evaluación en el sistema de

enseñanza, evitando que se transformara en una *moda* pasajera. Este programa de evaluación sistemática fue inmediatamente incorporado al calendario escolar. El mayor desafío que se encontró fue el de implantar, también, las condiciones necesarias para que la escuela pudiese asumir de hecho el poder de decisión –incluso en el caso de la evaluación institucional– que tradicionalmente está concentrado en los órganos superiores de la administración educativa. La vinculación y la participación de los profesores, padres, alumnos y de la comunidad es fundamental para dar credibilidad y legitimidad al proceso de evaluación del sistema educativo.

En el *estado de São Paulo*, la evaluación está prevista desde 1997, en las Normas Reglamentarias Básicas para las Escuelas Estatales:

Art. 34. La evaluación institucional será realizada mediante procedimientos internos y externos que tendrán por objetivo el análisis, orientación y corrección, cuando sea necesario, de los procedimientos pedagógicos, administrativos y financieros de la escuela.

Art. 35. Los objetivos y procedimientos de la evaluación interna serán definidos por el consejo escolar.

Art. 36. La evaluación externa será realizada por los diferentes niveles de la administración, de forma continua y sistemática y en momentos específicos.

Art. 37. La síntesis de los resultados de las diferentes evaluaciones institucionales será unificada en informes que serán analizados por el consejo de la escuela y anejados al plan de gestión escolar, orientando los momentos de planeación y replaneación de la escuela.

Como se ve, tanto en el estado de Minas Gerais como en el de São Paulo, el proceso de evaluación institucional está centrado en la escuela, o mejor, en el *consejo escolar*. No obstante, para que éste sea eficaz es necesario que también sean previstas las condiciones de funcionamiento de dichos consejos. Tales condiciones son tanto de orden estructural (condiciones materiales y salariales) como de un buen referente teórico y de adecuada formación de los evaluadores. Por falta de una *cultura de la evaluación*, profesores y directores de escuela, en general, “no dominan los conceptos y técnicas de evaluación de desempeño. Esto significa que el tiempo administrativo y los recursos deben ser destinados a la capacitación de los evaluadores” (Lück, 1998, p. 102). Sería mejor formarlos como *implementadores* y educadores, si se considera que la evaluación debe formar parte de una política de Estado y que la evaluación debe tener un carácter formador. Además de esto, la evaluación institucional necesita estar bien planeada. Como sostiene el especialista en evaluación Heraldo Marelim Vianna, para evaluar es necesaria la teoría, la planeación y el método: “la evaluación de un sistema educativo es el resultado de un conjunto de acciones que no puede ser improvisado. La evaluación tiene como infraestructura una teoría, que sirve

de base para orientar la línea de desarrollo de la investigación” (en Bitar, 1998, p. 158).

En el decenio de los noventa la evaluación institucional entró definitivamente en la *agenda educativa* brasileña. Por medio de ésta se buscan nuevos rumbos, definiendo mejor el perfil institucional y orillando tanto a la escuela estatal como a la no estatal y a los sistemas de enseñanza a repensar su proyecto político-pedagógico. En este sentido, el proceso de evaluación institucional es profundamente formativo y, actualmente, viene desempeñando un destacado papel “activo y constructivo” (Sobrinho-Balzan, 1995, p. 11) en la reestructuración de universidades, escuelas y sistemas de enseñanza. Por este medio es posible comprender mejor los procesos que produce la institución para poder mejorar la calidad de sus servicios y productos.

Sin embargo, a pesar de que esta aceptación hoy es mayor que en el decenio pasado, la evaluación todavía provoca *ansiedades* en muchos evaluadores y, principalmente, en los evaluados. Como este tema siempre se ha asociado al castigo, en muchos ambientes todavía se le ve como un proceso amenazador, como las *pruebas* de desempeño. La evaluación todavía no es considerada como un elemento fundamental de cualquier proceso, como la planeación, el referente teórico o la metodología, sobre los cuales se puede hablar sin infundir miedo a nadie. Sin embargo, las reacciones negativas y las resistencias a la evaluación desaparecen cuando se intenta involucrar a todos los interesados. De manera sorprendente, la adhesión a procesos de evaluación puede ser muy grande. Una investigación hecha en 1996 sobre el Programa de Evaluación de Minas Gerais, implantado en 1991, demostró un alto grado de aceptación de la evaluación institucional (sistémica) por parte de profesores, alumnos, padres y comunidad: 92% considera el programa “excelente o bueno” y 78% concluyeron que la comunidad escolar “aceptó bien” el programa (Ana Lúcia Antunes y Maria Alba de Souza, en Bitar, 1998, pp. 32-33).

Actualmente, un campo fértil de discusión es el de la *concepción de evaluación* y de los *modelos de evaluación*. Ya quedó claro a partir de esta discusión que *evaluar no es medir*. Es un buen comienzo. Ya no se puede confundir evaluación educativa con medición del rendimiento escolar: “la medida puede ser un momento inicial de una evaluación, pero no es condición esencial para que se tenga una evaluación, que se concreta cuando ocurre un juicio de valor” (Vianna, 1997, p. 9). En la evaluación interactúan diferentes variables. Existen muchos factores ligados al contexto en que el proceso educativo ocurre en la escuela y que no están directamente ligados a ella, pero que deben ser considerados en la evaluación “pues es de la interacción de estas variables de donde resulta el marco final de la evaluación, con diferentes elementos alternativos para la toma de decisiones y el establecimiento de acciones” (Heraldo Marelím Vianna, en Bitar, 1998, p. 148).

Establecer una *filosofía* que sirva de base para orientar el proceso de evaluación es fundamental para su éxito. Si no se define esta orientación, el proceso de evaluación se puede transformar en una actividad rutinaria y burocrática sin sentido. Es esta teoría de base la que definirá tanto los *objetivos* como la *planeación* y los *métodos* que serán utilizados. Inicialmente no basta con definir si el abordaje será cualitativo o cuantitativo, o con establecer un cronograma de actividades y su correspondiente presupuesto. Se necesita una discusión sobre la concepción y el modelo (o modelos) de evaluación que se deben seguir.

Por “modelo” de evaluación muchos entienden la propia concepción de evaluación. Otros llaman modelo al tipo de abordaje (cualitativo, cuantitativo, etc.). Aquí se emplea la palabra *modelo* para definir un cierto abordaje de la evaluación que incluye estrategias y métodos, reservando la palabra *concepción* para los conceptos y categorías más generales de la teoría o paradigma de la evaluación. Por ejemplo, se puede hablar de una *concepción emancipadora* (dialógica) o *concepción burocrática* (punitiva y formal) de la evaluación. Se puede hablar de un *paradigma dialógico* (comunicativo, intersubjetivo) o de un *paradigma instrumental* (de dominación) de la evaluación.

Una concepción de evaluación es una filosofía adoptada, una referencia teórica más amplia, por medio de la cual se establecen los principios que orientarán el proceso de evaluación. Siempre y cuando los objetivos estén claros, las formas y los modelos se darán naturalmente. Al definir un cierto objetivo, simultáneamente se está definiendo una cierta postura, una cierta filosofía educativa. En todos los casos, como afirma Heraldo Marelim Vianna, “partimos del supuesto de que el equipo de evaluación tenga un ‘fuerte liderazgo’, disponga de ‘competencia científica’ y tenga una ‘asesoría eficiente’ en la discusión de las cuestiones de gran significado metodológico” (*ibid.*, p. 55).

Si se entiende modelo como abordaje, en el caso de la evaluación de sistemas educativos, se puede hablar de diversos modelos:

a] *Modelo descriptivo* (tiene como objetivo presentar la situación de un determinado sistema).

b] *Modelo analítico* (que busca la explicación de la situación presentada).

c] *Modelo normativo* (en el que la evaluación se basa en criterios de desempeño establecidos por los evaluadores, independientemente del contexto).

d] *Modelo experimental* (de aquellos que hacen de la evaluación un proceso de investigación experimental) (Bitar, 1998, pp. 114-115).

Vianna habla de una *evaluación que responda*, orientada a la recolección y al registro de datos, provocada por la necesidad de información más confiable para la gestión del sistema, y de una *evaluación iluminista*, preocupada con la “totalidad de las interrelaciones existentes en los fenómenos educativos” (Vianna, 1997, p. 25). Al ser ésta una *evaluación holística*, pre-

tende integrar las diversas formas y modelos de evaluación, adoptando las ventajas de todos ellos.

Se llevaron a cabo experiencias de evaluación institucional en diversos países, los resultados fueron muy apreciados tanto por los responsables directos del sistema como por las escuelas. En el libro organizado por Hélia de Freitas Bitar (1998), de la Fundación para el Desarrollo de la Educación de São Paulo, se presentan las experiencias estadounidense, chilena, argentina e inglesa. Al presentar esta última, Caroline Gipps (p. 134) concluye que, a partir de la evaluación nacional, los profesores comenzaron a tener objetivos y expectativas mucho más claros en relación con los alumnos, y esto probablemente va a mejorar los niveles de su desempeño. Si no es para mejorar el desempeño de los trabajadores de la educación, de las escuelas y del sistema, la evaluación por sí misma no tiene sentido. Repitiendo lo que ha dicho Cipriano C. Luckesi, ésta necesita mejorar el “ciclo de vida” de personas e instituciones involucradas en el proceso educativo.

NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

La evaluación institucional de los sistemas de enseñanza tiene características propias y no todas las metodologías utilizadas en las recientes experiencias de evaluación institucional de las universidades pueden ser utilizadas por éstos. Sin embargo, podemos tener referencias de esas experiencias, por lo menos para discutir los *principios* y las *concepciones* de evaluación utilizados por éstas. Dilvo I. Ristoff (en Sobrinhho-Balzan, pp. 27-51), profesor de la Universidad Federal de Santa Catarina, al analizar el Programa de Evaluación de las Universidades Brasileñas), destacó la presencia de siete principios articulados unos con otros:

1] *Carácter global*: no se pueden considerar como algo absoluto los indicadores variables.

2] *Carácter comparable*: buscar una uniformidad básica de metodología y de indicadores.

3] *Respeto a la identidad institucional*: contemplar las características propias de cada institución.

4] *No premiación ni castigo*: el proceso de evaluación no debe estar vinculado a mecanismos de castigo o premiación.

5] *Adhesión voluntaria*: que garantiza la legitimidad política de la evaluación, porque lo que se busca es una cultura de la evaluación.

6] *Legitimidad técnica* garantizada por una metodología adecuada.

7] *Continuidad* del proceso de evaluación.

El objetivo de la evaluación institucional es siempre, por un lado, externo a la mejora de la calidad de los servicios prestados por la institución; por

el otro, interno a la mejora de las relaciones sociales, humanas e interpersonales y al perfeccionamiento continuo de sus integrantes. Por esto, se debe partir de un diagnóstico, del autorretrato, del autoconocimiento. En la experiencia de la evaluación institucional realizada entre 1985 y 1993 por la Universidad de Brasilia y relatada por los profesores Isaura Belloni, José Angelo Belloni, Mariza Monteiro Borges y Dejanio Tavares Sobral, esta universidad tuvo como objetivo “la promoción de la toma de conciencia sobre la institución, esto es, permitir a los individuos involucrados que tuvieran una visión general de lo que se hacía, que conocieran las condiciones con las cuales trabajaban y los resultados obtenidos en las diferentes acciones” (en Sobrinho-Balzan, 1995, p. 91). Como dice Genuíno Bordignon (1995, p. 401), de la misma universidad, la *evaluación institucional* constituye un “proceso de autoconciencia institucional” que desvela causas y determinantes de sus éxitos y de sus fracasos. Las experiencias de evaluación de organizaciones educativas del pasado (y algunas del presente) no recomiendan, de ninguna manera, la evaluación numérica por ser punitiva y burocrática.

Un estudio de Antônio Amorim (1992) sintetiza las principales experiencias de evaluación, analiza críticamente los discursos vigentes en torno al asunto y propone un conjunto de criterios básicos que han de ser considerados en el proceso de evaluación, como la autonomía, la democratización, la competencia y la cualidad política. En el análisis crítico de los discursos y de las prácticas de evaluación, a la luz de estos criterios, Amorim evidencia seis *concepciones de evaluación*: emancipadora, productivista, democrática, centralista, burocrática y la de carácter cuantitativo.

Para el autor, cualquier evaluación necesita configurarse en relación con algo, necesita una *referencia*, un *proyecto político-pedagógico*, el “proyecto institucional”, según Amorim (1992, p. 5), que es el horizonte que se debe alcanzar, en función del cual la evaluación adquiere sentido. La evaluación es un mecanismo que acompaña la implementación y hace viable la corrección de los rumbos de un cierto modelo de universidad o de escuela, de un cierto proyecto político-pedagógico. En el libro de Amorim queda claro que el problema de la evaluación es todavía polémico y contradictorio. La evaluación institucional de una universidad, de una escuela o de un sistema de enseñanza no es un proceso técnico y neutro y no se da sin conflictos. En esto también concuerdan los organizadores de una antología publicada por la editorial de la Universidad de São Paulo (Durham-Schwartzman, 1992), al referirse específicamente a la evaluación de la enseñanza superior pública. La evaluación “implica una revolución profunda en la manera de entender el papel del Estado en la gestión de las instituciones públicas y el propio papel de éstas en relación con la sociedad”, afirman los autores (*ibid.*, p. 10).

Actualmente, la temática de evaluación, aunque sea una tradición antigua en el ambiente estadounidense, es relativamente nueva en los contextos europeo y latinoamericano. Al tener por principio la autonomía universita-

ria, la evaluación de la universidad era hecha sólo por sus pares. Para Simon Schwartzman (*ibid.*, pp. 24-25), la situación está cambiando hoy en función de tres *factores básicos*: la crisis financiera, la quiebra del modelo corporativista y la ampliación de los servicios prestados a la sociedad. Y concluye: “de una forma o de otra el sistema educativo brasileño, particularmente su sector público, será objeto de evaluaciones sucesivas por los gobiernos, por la opinión pública y por la sociedad en los próximos años, y es mejor que él se anticipe y tome su destino en sus propias manos, antes de que algún aventurero lo haga” (*ibid.*, p. 25).

Para José Goldemberg, otro autor de esta antología, la evaluación institucional debe ser defendida por *dos razones básicas* (*ibid.*, p. 91): porque es “un instrumento necesario para promover la mejora de la enseñanza” y porque es una “exigencia de una sociedad democrática, en la cual las instituciones públicas necesitan rendir cuentas a la sociedad del uso que hacen de los recursos que reciben y de su desempeño en el cumplimiento de las funciones para las cuales fueron creadas”. Según él, en todos los lugares en los cuales se intentó introducir la evaluación, esto “generó fuertes resistencias”, aunque, en la universidad, la evaluación se haga rutinariamente por medio de concursos, en una especie de “autoevaluación”. La resistencia es mayor cuando la evaluación se hace por evaluadores externos. Los consultores contratados para este trabajo son generalmente recibidos con hostilidad.

Frente a esto, Goldemberg propone que la evaluación se base en *datos objetivos* para que los dirigentes superen la visión personalista e impresionista y puedan ejercer su función con un mínimo de eficiencia y de justicia. Y concluye: “indicadores generales de desempeño constituyen un elemento esencial para promover la transparencia que se exige de una gestión democrática” (*ibid.*, p. 102). La propuesta de Goldemberg es que esta información se vuelva pública, pero no basta con que sea publicada y divulgada; es necesario que sea utilizada. El *carácter público de la evaluación* es fundamental para una evaluación democrática: el acceso generalizado a los resultados del proceso de evaluación retira de ella cualquier carácter de instrumento de control. Hacer pública la información sobre el desempeño de los sistemas escolares contribuyó, como afirma Jacobo Waiselfisz (1993, p. 6), “para la mejora de la calidad y excelencia de las instituciones escolares”. La amplia divulgación de los resultados de la evaluación institucional es imprescindible para que se pueda rendir cuentas a la sociedad de los recursos utilizados.

Para la profesora Eunice R. Durham (*ibid.*, p. 202), los procesos de evaluación surgen en este contexto como respuesta de una *doble necesidad*: primera, del Estado, en el sentido de orientar los financiamientos y canalizar las presiones que recibe de la sociedad; segunda, de las propias universidades y las escuelas, en el sentido de evitar el peligro de mostrarse incapaces de responder a estas presiones y volverse, así, instituciones obsoletas. Y concluye:

la evaluación no es, por lo tanto, ni un modismo, ni una simple manifestación del autoritarismo del Estado. Es un proceso que, si se utiliza con los necesarios controles democráticos, puede cumplir dos funciones: impedir la rígida planeación burocrática [...] y posibilitar el establecimiento de una política que permita hacer compatibles las presiones externas con el espacio de autonomía y crítica que le es propio.

Si los criterios de la evaluación institucional estuvieran presididos por el principio de la autonomía, es forzoso concluir que no puede haber una única forma de evaluar. La evaluación respetará la *diversidad* y la *heterogeneidad* que caracteriza a la universidad, a la escuela y al trabajo docente. La evaluación institucional debe ser descentralizada y diversificada. Hay muchas formas de evaluación. No puede haber criterios uniformes. Debe ser tanto interna como externa; tanto individual como colectiva. La *multiplicación de formas de evaluación* –sectoriales y globales, internas y externas, cuantitativas y cualitativas, de la extensión, de la enseñanza, de la investigación, de la administración, etc.– puede favorecer la democratización del proceso.

¿Cómo se realiza hoy la evaluación institucional?

Evidentemente, ésta varía de institución a institución, pero todas tienen una preocupación en común: reunir inicialmente una gran cantidad de información, datos referentes a los indicadores educativos, demográficos o referentes a la producción técnico-científica, costo-alumno, proyecto político-pedagógico, etc., para aportar a la evaluación.

La *evaluación del desempeño* de una institución supone que existen condiciones previas en relación con las cuales el desempeño puede ser mejor o peor. Por esto, la preocupación central –principalmente de los docentes– es que ésta no sea punitiva, burocrática o puramente cuantitativa. Para reorientar los rumbos de la universidad brasileña, ésta debe hacer referencia a un cierto *patrón institucional* a ser alcanzado, debe ser múltiple, permanente y en proceso. Debe captar aquellos puntos más frágiles del organismo institucional y apuntar los rumbos de su superación, con miras a elevar el nivel de su desempeño institucional de cara a sus compromisos sociales.

¿Qué tiene que ver la evaluación institucional con la *evaluación del rendimiento escolar*?

Como está en la *Propuesta de Evaluación Institucional* de la Secretaría Estatal de Educación de Río de Janeiro, no se puede separar la evaluación institucional de la evaluación escolar. Esta posición también es defendida por el educador Genuíno Bordignon (1995, p. 404). Para él,

no tiene sentido establecer una dicotomía, o tratar separadamente, evaluación institucional y evaluación del rendimiento escolar. Considerada la misión institucional de la escuela, la evaluación pasa a ser el diagnóstico de las causas determinantes de los resultados, situados en el contexto institucional, que abarca factores internos y externos.

Él presenta una “propuesta de evaluación de la escuela” y parte de la respuesta a las siguientes preguntas:

1] ¿Qué evaluar? (contexto, condiciones internas, proyecto pedagógico y actores).

2] ¿Por qué y para qué evaluar?

3] ¿Cómo evaluar?

4] ¿Evaluar cuánto?

5] ¿Quién evalúa?

Se podrían añadir otras preguntas: ¿cuándo evaluar?, ¿a partir de qué criterios?, ¿qué patrones utilizar?, ¿quién define estos criterios y patrones?

La evaluación numérica, tanto la institucional como la del aprendizaje, no transforma nada. Para que sea transformadora, la evaluación debe “rescatar su función diagnóstica”, sostiene Cipriano C. Luckesi.

Para que no sea autoritaria ni conservadora, la evaluación tendrá que ser diagnóstica, o sea, deberá ser el instrumento dialéctico del avance, tendrá que ser el instrumento de identificación de nuevos rumbos. En conclusión, tendrá que ser el instrumento del reconocimiento de los caminos recorridos y de la identificación de los caminos a seguir (Luckesi, 1998, p. 43).

Concretamente, en el caso de la *evaluación del aprendizaje*, la evaluación

deberá ser asumida como un instrumento de comprensión del estadio de aprendizaje en que se encuentra el alumno, procurando *tomar decisiones* suficientes y satisfactorias para que pueda avanzar en su proceso de aprendizaje (*ibid*, p. 81).

Según Bordignon (1995, p. 404) la evaluación institucional “toma una importancia fundamental en la planeación y gestión de organizaciones educativas”. Para que la evaluación institucional alcance estos objetivos, presenta los siguientes *supuestos*:

1] La evaluación debe ser considerada como *proceso crítico y dialógico* que se opera mediante la negociación entre actores, dando espacio para la “pluralidad de voces”.

2] Debe buscar *atribuir valores a medios y procesos* (y no a las personas) y no constituirse en tribunal de juicio, “superando la actual práctica autoritaria”.

3] Para alcanzar los *objetivos institucionales* (la calidad de la enseñanza y la educación ciudadana).

4] Frente a una *referencia de calidad* (para la crítica de la realidad).

5] Cumplir *función diagnóstica* (y no numérica), que “requiere la identificación de las causas”.

6] Para *promover cambios* en la realidad (proceso con poder de decisión).

7] Promover la cultura del éxito institucional.

CÓMO REALIZAR LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

No hay duda, las evaluaciones siempre provocan *polémicas*, como se vio. Causan inseguridad en todos los evaluados, sean ellos personas o instituciones. Aun así, actualmente ya no se cuestiona tanto la validez o no de la evaluación, esto es, si debe o no ser hecha. El principio de la evaluación viene siendo aceptado como el de la democratización y de la autonomía, aunque encuentre todavía algunas resistencias.

Hoy, lo que se presenta como *problema es saber cómo realizarla*. No se discute si la evaluación debe o no ser efectuada, sino cómo debe procesarse y cómo romper las resistencias que ella desencadena. En este contexto, se están multiplicando los *estudios*, los *seminarios* y las *publicaciones* sobre el tema, así como *experiencias concretas* en casi todo el país. Hace algunos años, Pedro Demo, en una pequeña pero instigante obra (Demo, 1987), distinguía la “calidad formal” de la “calidad política” en la evaluación de los programas de políticas sociales y abría paso para la crítica de la educación popular y de la investigación participante. Fue uno de los pioneros en discutir la cuestión de la evaluación y fue uno de los asesores de Darcy Ribeiro, como tal insistió en que ésta tuviera mayor peso en la nueva LDB.

Para iniciar un proceso de evaluación de carácter institucional, es necesario concebir un proyecto con *finalidades* bien definidas. En principio, la evaluación institucional tiene como propósito repensar la institución, con el objetivo de la mejora de la calidad de los servicios que ella presta a la población beneficiaria y el fortalecimiento de su compromiso social (en el caso de instituciones educativas). Se trata de un proceso de autocrítica, que vincula a todas las capas de la institución. La evaluación institucional debe llegar no sólo a profundizar el conocimiento de la institución, el análisis de su *proyecto, perfil y transcurso*, sino también debe proponer cambios.

Definido el referente teórico del proceso de evaluación, el paso siguiente es definir la *metodología*. Con base en el *principio de la participación* en la evaluación, el Programa de Evaluación Institucional de la Universidad Federal de Río Grande do Sul definió cinco *estrategias de acción* que me parecen un buen procedimiento metodológico (véase el sitio de la UFRGS en internet: www.ufrgs.br):

a] *Sensibilización*, que comprende el conjunto de actividades de discusión del propio proceso de evaluación.

b] *Diagnóstico*, que comprende el conocimiento más completo posible de la institución.

c] *Evaluación interna*, que involucra el análisis del diagnóstico y la autoevaluación, considerada como estrategia central del proceso.

d] *Evaluación externa*, considerada como la estrategia de la acción que se distingue de los análisis de autoevaluación.

e] *Reevaluación*, que se constituye en la práctica permanente de la eva-

luación, es decir, en la creación de una cultura institucional de la evaluación.

Para el cumplimiento de estas cinco estrategias de participación, la UFRGS realizó las siguientes actividades:

a] Creó un equipo de representantes de la comunidad que discutió el proyecto y el marco teórico y elaboró el cronograma.

b] Discutió el proyecto en reuniones plenarios e identificó los principales desafíos institucionales con base en los diagnósticos de cada unidad.

c] Con base en los datos cuantitativos del diagnóstico general de cada curso, realizó su autoevaluación.

d] Designó evaluadores externos para que consultaran a la comunidad: usuarios, sindicatos, administradores, ex alumnos, para elaborar un parecer discutido con la comunidad.

e] Solicitó a los núcleos de evaluación que coordinaran los planes de acción de mejora de la calidad de sus cursos.

En el caso de la evaluación institucional de un sistema de enseñanza, es claro que esta metodología necesita ser adaptada. Sin embargo, parece que deben ser mantenidos los principios y la lógica de este proceso que va desde la discusión de un proyecto, pasando por el diagnóstico (interno y externo), hasta llegar a los planes de acción concretos de mejora. Es lo que está haciendo, por ejemplo, la Secretaría Estatal de Educación de Río de Janeiro por medio de su Asesoría de Evaluación Institucional. Según la profesora Maria José Lindgren Alves, el cultivo de una mentalidad que evalúa forma

parte integral de una planeación educativa que busca la previsión y la revisión de un trabajo sin desperdicios de recursos humanos y materiales, que aprovecha al máximo las potencialidades de todos los involucrados en la tarea educativa (Alves, 1999, p. 10).

En una concepción burocrática de la escuela, la evaluación siempre ha tenido un carácter disciplinario, punitivo. Por el contrario, en una *concepción dialógica y ciudadana de la evaluación* (Romão, 1998), el acto de evaluar es dialógico

a] *internamente*, en la medida en que la escuela que es capaz de establecer su proyecto político-pedagógico también será capaz de evaluar si está o no alcanzando sus objetivos,

b] *externamente*, esto es, en las relaciones que mantiene con la comunidad, con la Delegación de Enseñanza y con la Secretaría Estatal de Educación.

Sobre la *evaluación de desempeño personal*, que forma parte de la evaluación institucional, una experiencia exitosa fue llevada a cabo por la Secretaría de Educación del Municipio de Juiz de Fora, coordinada por José Eustáquio Romão en la gestión 1984-1988. Esta evaluación estaba prevista

en la carrera del magisterio. Romão decía que no tenía sentido realizar una evaluación para saber si el “sistema funciona”. Tiene sentido, si la evaluación de desempeño personal interesa a los “evaluados”. La carrera del magisterio preveía la “promoción horizontal” por tiempo de servicio, acelerada por evaluación de desempeño, y la “promoción vertical” por titulación. Para la prueba de evaluación de desempeño fueron atribuidos 100 puntos: 50 puntos, a partir de datos objetivos indicados por la asiduidad, puntualidad, etc., y 50 puntos, atribuidos por evaluadores externos, también basados en preguntas objetivas que podrían variar de una escuela a otra, como liderazgo, participación, etc. Para ser aprobado, el candidato debe alcanzar 70 puntos. Esta prueba de evaluación de desempeño personal no era obligatoria. Sólo hacía la prueba quien quería, para acelerar su “promoción horizontal”, y el nombre de los candidatos no aprobados no era divulgado para no hacerlos sentir mal. La experiencia de Juiz de Fora fue un éxito.

CONDICIONES DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Como no se puede separar la evaluación institucional de la evaluación del desempeño escolar, tampoco se puede segmentar la evaluación de un nivel de enseñanza sin considerar el todo del sistema educativo. La evaluación de la universidad, por ejemplo, debe ser hecha en función de los servicios que están prestando a la educación básica.

Desde los estudios y propuestas para la universidad brasileña realizados por Florestan Fernandes (1969) y Darcy Ribeiro (1975), la pregunta fundamental continúa siendo la misma: ¿qué perfil construir para una universidad localizada en un país con tantas desigualdades sociales como el nuestro? Dentro de esta nuestra América Latina, aunque tengamos las mismas instituciones universitarias con las mismas finalidades, vivimos realidades diferentes de las de los países más desarrollados. Entonces, ¿cuál sería la vocación –con todo el peso histórico que esta palabra conlleva– de nuestra universidad para que pueda ser, entre nosotros, igual o superior a las universidades de estos países?

No es posible enfrentar tal desafío sin un cambio de la mentalidad –predominantemente elitista– que presidió la construcción de la universidad brasileña, sólo en el intento de *competir* con las universidades extranjeras; no se trata, tampoco, de construir un único modelo de universidad. La pluralidad de proyectos es garantía de la creatividad y de la calidad; se trata, sobre todo, de involucrar a la universidad en los proyectos de nuestro país. Entre éstos, el más grave es, ciertamente, nuestro *atraso educativo*, constatado en el artículo 60, de las Disposiciones Transitorias de la Constitución de 1988 (alterado por la Enmienda Constitucional núm. 14/96), que reafir-

mó la necesidad apremiante de “universalizar la enseñanza elemental” y de “eliminar el analfabetismo”.

Frente al atraso educativo en que nos encontramos, crece la *responsabilidad de la universidad* de comprometerse en un movimiento de universalización de la educación básica. En muchas regiones, la universidad está por demás volcada en sí misma, contemplando su propia crisis, cuando justamente podría buscar salidas a su crisis en la educación básica para todos.

En este sentido, muchos serían los *servicios* que podría prestar, sea estatal, privada o comunitaria:

1] Revisar las teorías del aprendizaje y de desarrollo biológico y psíquico del niño y del adolescente.

2] Ofrecer programas permanentes de capacitación del magisterio.

3] Asesorar la planeación de los órganos responsables de la educación básica y de las escuelas.

4] Producir materiales didácticos y de instrucción.

5] Desarrollar centros de documentación e información y difundir materiales didáctico-pedagógicos.

6] Definir y experimentar modelos de educación formal.

7] Desarrollar actividades de cultura y extensión universitaria.

Con base en la experiencia vivida, en la reflexión sobre ella, en la literatura consultada y mencionada en la bibliografía y en los debates en los cuales se ha participado, se pueden sacar algunas enseñanzas. El proceso de reestructuración de las instituciones de enseñanza, sean éstas escuelas o universidades, puede ser *burocrático* o *emancipador*. El primero se basa en lo cuantitativo y tiene por objeto castigar a los que no se alinean en la burocratización. Para que un proceso de evaluación y reestructuración institucional sea emancipador, debe cubrir algunas *pre-condiciones*:

1] Cualquier evaluación necesita configurarse en relación con algo, necesita una *referencia*, un proyecto que pueda tomar como patrón. La evaluación es un mecanismo para implantar o favorecer un determinado modelo o proyecto político-pedagógico. No es un proceso puramente técnico, neutro.

2] El fin de la evaluación es la calificación de personas e instituciones y se traduce en la *mejora de la calidad de los servicios prestados*. Esta calidad es, al mismo tiempo, técnica (eficiencia y productividad), política (relaciones de poder) y pedagógica (relaciones de enseñanza-aprendizaje y relaciones humanas).

3] Debe ser *múltiple, permanente y en proceso*. Por lo tanto, supone discusión, identificación de diferentes orientaciones, grupos, etc., que van a ayudar a la institución a convivir con las diferencias.

4] Evaluación del desempeño supone que deben existir *condiciones previas de desempeño* en relación con las cuales el desempeño puede ser mejor o peor.

5] Una *institución pública* debe ser evaluada, sobre todo, en función de la dimensión y de la calidad de la interacción entre ésta y la comunidad.

6] La autoevaluación es necesaria pero insuficiente. En las instituciones de enseñanza brasileñas los profesores evalúan rutinariamente a sus alumnos. No son evaluados por ellos ni por sus padres.

7] Es imposible administrar una institución de enseñanza con eficiencia, justicia y responsabilidad sin un conjunto de *información objetiva y confiable*, que ofrezca a todos –administración, departamentos, docentes, alumnos, trabajadores, padres y comunidad– una visión amplia, una cierta totalidad de las peculiaridades de cada institución. Toda la información debe volverse pública, debe ser publicada, y más, debe ser usada.

8] La evaluación institucional debe captar los *puntos más problemáticos* del organismo institucional y apuntar los rumbos de su superación, con miras a elevar el nivel de su desempeño institucional en relación con sus compromisos sociales.

En síntesis: la evaluación es necesaria, debe ser multiforme, articulada con un conjunto de acciones en la busca de la calidad y debe ser un “proceso formativo”, como sostiene José Dias Sobrinho (1995) y, por ello, no puede restringirse a “procedimientos que evalúen el rendimiento de los alumnos” (Souza, 1995a).

La evaluación de la enseñanza elemental en el ámbito nacional, llamada por el MEC, a partir de 1991, Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica, ciertamente viene prestando un buen servicio, permite el seguimiento de la evolución del desempeño de los alumnos en las diversas disciplinas, aporta datos más confiables a los gestores y administradores de la educación, pero no atiende a todos los requisitos de una evaluación institucional ni escolar. Con sólo buscar trazar los perfiles de profesores y alumnos de las escuelas, con evaluar el *rendimiento del sistema*, puede adquirir, si se toma por separado, un carácter

burocrático y reduccionista de la evaluación tradicional [...] para medir la eficiencia de la máquina. La cuestión fundamental, tanto la de la evaluación institucional como la del rendimiento de los alumnos, no se sitúa en la calificación de los resultados, ni en los métodos de su medición, sino en la identificación de los medios y procesos, en las causas determinantes de los resultados, consultando el carácter global de las variables organizacionales y representando el proyecto de calidad, la misión institucional. Así, más que investigar cuánto produjo la institución o aprendieron los alumnos, comienza a ser fundamental desvelar los factores de la producción, sea del conocimiento y sus manifestaciones, sea del aprendizaje de los alumnos (Bordignon, 1995, p. 403).

La evaluación nacional propuesta por el MEC, mediante el examen final –tanto de la enseñanza superior como de la enseñanza elemental y media–

debe ser considerada sólo como una acción entre otras y que puede tener un gran inconveniente, como también sostiene Sandra Zákia Souza:

éste va a medir un saber que no es el de las clases populares, un saber, por lo tanto, desvinculado de la cultura de origen de los alumnos y que favorece la selectividad social. Las escuelas van a terminar por ser divididas en “débiles” y “fuertes” y esta evaluación fatalmente va a privilegiar a las escuelas ya privilegiadas, fortaleciendo los llamados “centros de excelencia”.

A nuestro entender, el objetivo último de la evaluación institucional es el de identificar, cada vez más, la escuela y la universidad con la sociedad brasileña, con el fin de que la cultura y el conocimiento técnico-científico se vuelvan bienes de calidad poseídos por todos y para que tengamos, de hecho, escuelas comprometidas con la formación de ciudadanos y ciudadanas. La evaluación institucional no puede reducirse a un proceso técnico, porque ésta debe insertarse en un proyecto de educación y de sociedad, un proyecto político-pedagógico. Por esto, la evaluación es esencialmente una cuestión política. Como sostiene Celso dos Santos Vasconcellos (1998), en la perspectiva de una “praxis transformadora”, la evaluación debe ser considerada como un “compromiso con el aprendizaje de todos” y “compromiso con el cambio institucional”.

Debido a que las evaluaciones institucional y escolar ponen en evidencia el proyecto institucional, los fines de la educación y las concepciones pedagógicas, la evaluación constituye un momento privilegiado de discusión del *proyecto político-pedagógico* de la escuela. Discutir una referencia para este proyecto es esencial. En este contexto, se puede hablar, como Habermas (García, 1999), de dos tipos de racionalidad que dan fundamento al paradigma del proyecto político de la escuela: una *racionalidad instrumental* (de dominación) y una *racionalidad comunicativa* (intersubjetiva).

El tema de la evaluación pone en relevancia no únicamente los modelos de la escuela y las políticas educativas, sino también el tipo de racionalidad que las fundamenta. La “razón instrumental” que más instintivamente ha fundamentado nuestro quehacer pedagógico en la escuela y que estructura nuestras relaciones en el interior de ella conduce a una escuela burocrática y rutinaria. Sin embargo, es con el encuentro de sujetos como se construye un proyecto. La intersubjetividad (Habermas) y el diálogo (Paulo Freire) son esenciales no sólo para el necesario entendimiento entre las personas, sino para el cumplimiento de los propios fines de la escuela. La razón instrumental en la escuela no sólo reduce el campo de la comprensión de la tarea educativa, sino de la propia comprensión de la vida.

Un modelo comunicativo de la escuela, que debe ser construido como propósito de la evaluación institucional emancipadora, debe facilitar la función social de la escuela como *servicio público* y como formadora del ciu-

dadano y de la ciudadana. La búsqueda del entendimiento por medio del diálogo, como forma de llegar colectivamente a la verdad, no elimina el carácter conflictivo. La búsqueda de consensos no elimina el disentimiento. La finalidad del diálogo y de la integración social no es llegar a una estabilidad sin vida. La inestabilidad también forma parte de las acciones comunicativa y pedagógica. La escuela es un sistema, pero es también un mundo vivido. Puede ser instrumental, sistémica, colonizando esto ricamente vivido –como en el paradigma burocrático, necesariamente patológico–, o puede descolonizar eso que se ha vivido y vivir plenamente el conflicto, componiendo una armoniosa sinfonía de voces, sonidos, gestos, palabras, acciones. En fin, puede y debe definir sus rumbos, ser autónoma, ciudadana. No es otro el fin de una evaluación institucional del sistema educativo. Sólo así ésta será realmente necesaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Alves, Maria José Lindgren *et al.*, *Proposta inicial de assessoria de avaliação institucional*, SEED-RJ, ASSAVI, 1999 (mimeo.).
- Amorim, Antônio, *Avaliação institucional da universidade*, São Paulo, Cortez, 1992.
- Bitar, Hélia de Freitas *et al.*, *Sistemas de avaliação educacional*, São Paulo, FDE, 1998 (Série Idéias, 30).
- Bordignon, Genuíno, “Avaliação na gestão das organizações educacionais”, *Ensaio*, Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, vol. 3, octubre-diciembre de 1995, pp. 401-410.
- Costa, Messias, *O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*, São Paulo, Loyola, 1990.
- Demo, Pedro, *Avaliação qualitativa*, São Paulo, Cortez, 1987.
- _____, *Avaliação sob o olhar propedêutico*, Campinas, Papyrus, 1996.
- Durham, Eunice R. y Simon Schwartzman (orgs.), *Avaliação do Ensino Superior*, São Paulo, EDUSP, 1992.
- Garcia, Bianco Zalmora, *A construção do projeto político-pedagógico da escola pública na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*, tesis de maestría, São Paulo, FE-USP, 1999.
- Fernandes, Florestan, *A universidade: reforma ou revolução?*, São Paulo, Alfa-Ômega, 1969.
- Firme, Thereza Penna, “Mitos na avaliação: diz-seque”, *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, vol. 2, octubre-diciembre de 1994.
- Hoffmann, Jussara, “Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade”, *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 1994.
- Lück, Heloísa *et al.*, *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*, Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

- Luckesi, Cipriano, C., *Avaliação da aprendizagem escolar*, 7a. ed., São Paulo, Cortez, 1998.
- Lüdke, Menga y Lélia Mediano (orgs.), *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*, Campinas, Papirus, 1992.
- MEC/SESU, *Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras*, Brasília, MEC/SESU, 1994.
- Prado de Souza, Clariza (org.), *Avaliação do rendimento escolar*, Campinas, Papirus, 1992.
- Ribeiro, Darcy, *Universidade necessária*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- Romão, José Eustáquio, *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*, São Paulo, IPF/Cortez, 1998.
- Sant'Anna, Ilza, *Por que avaliar? Como avaliar?*, Petrópolis, Vozes, 1995.
- Saramago, José, *Todos os nomes*, São Paulo, Companhia das Letras, 1998 [*Todos los nombres*, Madrid, Alfaguara, 1998].
- Saul, Ana Maria, *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação do currículo*, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991.
- Silva, Céres Santos da, *Medidas e avaliação em educação*, Petrópolis, Vozes, 1992.
- Sobrinho, José Dias, "Avaliação das universidades", *Folha de São Paulo*, 2 de fevereiro de 1995.
- _____ y Newton César Balzan (orgs.), *Avaliação institucional: teoria e experiências*, São Paulo, Cortez, 1995.
- Souza, Paulo Renato, "Um exame necessário", *Folha de São Paulo*, 26 de marzo de 1995, p. 3.
- Souza, Sandra Zákia, "Para que avaliar", *Folha de São Paulo*, 8 de abril de 1995a.
- _____, "Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional", en Oliveira, Dalila Andrade (org.), *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*, Petrópolis, Vozes, 1997, pp. 264-283.
- Vasconcellos, Celso dos Santos, *Avaliação: concepção dialéctica-libertadora do processo de avaliação escolar*, 9a. ed., São Paulo, Libertad, 1992.
- _____, *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança*, São Paulo, Libertad, 1998.
- Vianna, Heraldo Marelim, "Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos", *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, FCC, núm. 16, julio-diciembre de 1997, pp. 5-35.
- Waiselfisz, Jacobo, "Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas", *Ensaio*, Rio de Janeiro, Fundação CESGRANRIO, vol. 1, núm. 1, octubre-diciembre de 1993, pp. 5-22.

Esta página dejada en blanco al propósito.

CUARTA PARTE

NUEVOS ESPACIOS DE LA FORMACIÓN

Esta página dejada en blanco al propósito.

LA ESCUELA Y LA PLURALIDAD DE MEDIOS*

Educación y comunicación son procesos inseparables, y la relación entre ellos es bastante compleja. Existen educaciones, como existen múltiples formas de comunicación. Éstas no tienen un fin en sí mismas. Como instrumento, como medio, ambas nacen de necesidades humanas. Sistematizar estos dos procesos, construir programas, sólo se justifica porque ellas son inherentes al proceso de humanización. Como necesidad, pueden ser explotadas, tanto para la liberación como para la manipulación.

La pluralidad de medios de comunicación no plantea inmediatamente el tema de la pluralidad de los medios de educación. Por lo tanto, lo que importa en la educación no es tanto mejorar un único medio de educar, perfeccionarlo al máximo; lo que importa es poner a disposición de los educandos una multiplicidad de medios. Son tan necesarias las bibliotecas, como las videotecas, los laboratorios, los folletos, la televisión, etcétera.

La escuela no es un espacio físico: por encima de todo, es un modo de ser, un modo de ver. Ella se define por medio de las relaciones sociales que desarrolla. Si quiere sobrevivir como institución, necesita buscar qué es específico de ella. A finales del decenio de los sesenta se anunciaba el fin de la escuela, el fin del profesor y el advenimiento de la aldea global televisiva. Sin embargo, la escuela, a pesar de ser atacada, se ha venido fortaleciendo en lo que tiene de específico, la construcción de la cultura elaborada, incorporando las nuevas tecnologías y sacando provecho de ellas.

El papel de la escuela sería hacer que tanto los niños como los jóvenes y los adultos pudieran pasar de la cultura primera a la cultura elaborada. Éste sería el proceso dialéctico en el cual una no eliminaría a la otra, sino que le añadiría una explicación más completa. La cultura primera es la que se adquiere antes o fuera de la escuela, por medio de la autoformación no metódica y no sistemática. Es aquella cultura que nace de la experiencia de la vida, que se absorbe sin percibir, movidos por la curiosidad, en el día a día. Ésta es la cultura popular, hoy profundamente impregnada por la cultura de masas. Bajo muchos aspectos, la cultura popular se identifica con la cultura de masas.

Se hace una lectura positiva de la cultura de masas. Nosotros, los educadores, no podemos ignorar, por ejemplo, lo mucho que el niño aprende fue-

* Este texto fue publicado por la revista *Escola & Vídeo*, Río de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, núm. 6, enero de 1994, pp. 32-33.

ra de los horarios escolares frente a la televisión o escuchando la radio. La televisión introduce en nuestras casas el mundo y nos conecta instantáneamente con él. Frente a un aparato de televisión, los niños, en sus casas, se sienten como si estuvieran conectados con todo el mundo, se sienten como ciudadanos del mundo, viviendo en una aldea global.

La cultura de masas involucra el cuerpo entero, privilegia la imagen, el sonido y el movimiento. Es una cultura envolvente, tan envolvente que, cuando muere el personaje de una telenovela, sentimos como si se hubiera muerto alguien de la familia. Además de todo, la televisión, aún tan poco explotada en nuestras escuelas, le da satisfacción al niño. La cultura de la televisión es la cultura de la satisfacción, expresión de nuestro tiempo, que el niño desea encontrar también en la escuela.

Asimismo, por otro lado, se deben apuntar algunas limitaciones de la televisión. Al esquematizar cosas y simplificar fenómenos, puede tender a mistificar y trivializar la cultura. Puede trivializar ideas y mitificar a personas y se queda, muchas veces, en los estereotipos en relación, por ejemplo, con el negro, el judío, el obrero, el pobre. Engaña cuando muestra que el éxito es fruto de la casualidad. Por ello, la televisión, que es indispensable en la formación del niño de hoy, en la escuela debe ser acompañada por una pedagogía de la comunicación que la analice críticamente. Debe ser desmitificada por la escuela y no sustituir a la escuela, esto es, formar parte también del plan de estudios escolar. La escuela debe explotar más la televisión y el video no como un accesorio, sino como un instrumento indispensable de trabajo. La escuela no debe impedir que el niño vea la televisión, sino enseñarlo a verla con una postura crítica.

El video didáctico tiene ventajas sobre la televisión. Con el video es posible hacer un intervalo para la reflexión, se puede regresar, se puede discutir el tema viendo el programa, etc. Es posible partir del fragmento para llegar a la totalidad, mostrar que el fragmento de la televisión –aquel *flash*– nos ofrece una satisfacción inicial y que se podrá encontrar aún más satisfacción en la cultura elaborada. Éste es el papel de sistematización de la escuela.

El video es una de las principales innovaciones educativas de nuestra época, como lo fue, en el pasado, el texto libre, el periódico escolar, el cine, el teatro, la fiesta, la exposición, la visita, el viaje, la investigación, etcétera.

La escuela tradicional entendía que es difícil aprender y que no tenía caso buscar medios para facilitar el aprendizaje. Fue la escuela nueva la que valoró a los medios de comunicación y buscó hacer más interesante el contenido por medio de nuevos métodos. Sin embargo, no basta con facilitar el aprendizaje con medios más agradables. Una buena educación debe llevar al alumno a sentir satisfacción en el propio acto de estudiar. Él necesita sentir satisfacción en lo que la escuela tiene de específico, que es la sistematización del conocimiento. Aún es válida la antigua tesis de que sólo se aprende

de aquello con lo cual nos involucramos profundamente. En general, el papel del video y de los medios de comunicación no es el de endulzar la píldora de un contenido escolar engorroso: es el de revisar los propios contenidos para que ellos mismos sean fuente de satisfacción.

Por otro lado, no se trata únicamente de ver videos ya elaborados; se trata de producir videos en las propias escuelas. Las secretarías de Educación y las escuelas necesitan mostrar a nuestros niños y a nuestros profesores en la cinta de video; necesitan mostrar la cara de la escuela que se tiene y, para ello, nada mejor que hacer videos de las escuelas y analizarlos con sus actores presentes.

Es fundamental que la persona se descubra, se vea, tanto el profesor, como el alumno. Por ejemplo, el video puede mostrar cosas que ocurren en el salón de clase, pero de las que el profesor no se da cuenta, podría mostrar la depredación en las escuelas, tanto su lado bello como su lado feo, sus proyectos, educando para lo bello y construyendo un entorno más propicio para el aprendizaje.

Los órganos responsables de la educación pública necesitan crear videotecas y núcleos de multimedia para producir videos y otros materiales didácticos y no ser meros consumidores. La red privada se anticipó en la adopción de la informática y de las tecnologías de los medios, y la red pública necesita cada vez más incorporar la tecnología, tanto en la administración como en las escuelas. Se trata de trabajar con medios de información, los más actuales. Información es sinónimo de democratización. Sin estar bien informado es imposible participar; por lo tanto, es imposible ser ciudadano.

Actualmente, nuestros alumnos y profesores –que ya se vienen formando en un medio tecnológico en que el video es importante– defienden la introducción de videos y cámaras de video en las escuelas. Muchas veces se cotizan para que la escuela que aún no posea tales aparatos pueda tenerlos. No obstante, equipar las escuelas públicas es una obligación del propio Estado. El video debe formar parte de las políticas públicas de educación y estar incorporado en un proyecto más amplio, en el cual la comunicación es considerada como parte integral del proceso educativo.

Es claro que el video no sustituye al profesor. Los videos tienen una gran capacidad de mostrar datos y hechos que hablan por sí mismos, pero la educación, al ser esencialmente la transmisión de valores, necesita del testimonio de valores en presencia. Por eso, los medios de comunicación y la tecnología no pueden sustituir al profesor.

Algunos todavía objetan que en la escuela ni siquiera existen gises ni cuadernos suficientes y que el video sería un lujo en las escuelas pobres.

Me gustaría argumentar en sentido contrario. Para el niño de clase media, que vive en ambientes letrados, donde los padres leen periódicos, escriben, etc., cuando va a la escuela, ésta es una prolongación de una actividad

que él tiene en casa. Entonces, el niño sistematiza aquello que él no encuentra en su cultura primera traída de casa. Por el contrario, el niño popular ve, en la escuela, el otro lugar, lo opuesto de lo que tiene en su casa, no su prolongación, porque él no ve en casa gente que utiliza ese extraño instrumento que es el lápiz, el papel, el libro. Entonces, él se resiste a una escuela que no prolonga su vida. Y la resistencia ante la escuela se da también en función de que ésta no es exactamente el lugar de su placer. A pesar de todo, él siente más placer en su casa o en la calle. El video puede volver la escuela más familiar al alumno de las clases populares, pues en el lugar donde vive, tiene algún contacto con la televisión. La televisión es el instrumento de diversión más barato del que se puede disponer.

De la mano de un profesor que consiguió ajustar el video a su programa, el desarrollo del plan de estudios puede dar un salto cualitativo. Por esto, es indispensable invertir en la formación del profesor. No hay material didáctico tan perfecto que pueda sustituir la presencia del organizador de la actividad didáctica. De nada servirá todo el desarrollo de la tecnología si no se trabaja la formación del profesor. Disociar la producción del material didáctico de la capacitación del profesor, es medio camino andado rumbo al fracaso. Por esto, una pedagogía de medios, para ser eficaz, debe insertarse en un proyecto de educación amplio, en el cual se destaque que lo esencial es el salón de clase como lugar privilegiado de la educación, y la escuela, como un lugar de creación y recreación de la cultura y de la ciudadanía.

LA TELEVISIÓN COMO ESPACIO EDUCATIVO*

Soy profesor desde hace 25 años. Como la mayoría de los profesores, pasé por dificultades que van de la inseguridad en cuanto a la capacidad de enseñar hasta el miedo de enfrentar a un grupo. En 1974, hace 23 años, comencé a trabajar con Paulo Freire, que me enseñó a enfrentar el miedo: “nadie sabe todo, nadie ignora todo; aprendemos juntos”, decía.

Cuando se abren para nosotros nuevos espacios de formación –como la televisión, el video y la computadora–, nos asustamos. Puede ser el miedo a lo desconocido. También sentí miedo y dificultad de apropiarme de estos nuevos instrumentos de enseñanza y aprendizaje. Aprendí mucho y sé que hay mucho que aprender todavía, así como sé que no se puede educar ignorando esos medios/instrumentos de comunicación. Educación y comunicación son inseparables.

El niño de clase media vive en un ambiente letrado y, por ello, tiene más facilidad en la escuela que el niño popular. Sin embargo, el niño popular está en igualdad de condiciones que el niño de clase media cuando se trata de conocimiento y capacidad de comprender el lenguaje televisivo. La TV forma parte de su vivencia. Por lo tanto, negar su uso al niño popular en la escuela es negarle la oportunidad de tener una razón más para que le guste la escuela, principalmente, y negarle la posibilidad de ser sujeto en la relación con la televisión.

El niño sólo aprende cuando tiene voluntad de aprender, y su voluntad de aprender depende de una relación placentera con el conocimiento. Ahora bien, el niño mantiene relaciones placenteras con la TV. Lo que como profesores necesitamos hacer es aprovechar esa relación de alegría y de contento en beneficio de la construcción de un saber más elaborado. Para esto, se necesita aprender a utilizar el lenguaje y los contenidos de la TV. Se necesita utilizarla como fuente de información –noticias, conocimientos científicos, tecnológicos y culturales– o como complemento de los contenidos adquiridos mediante textos escritos y libros. Se trata de preparar a los niños para que no sean meros espectadores frente a la TV, sino observadores críticos, inteligentes y también emisores de mensajes.

Piaget dice que sólo se aprende cuando hay un fuerte lazo con aquello

* Este texto fue publicado en la revista *TV Escola*, Brasilia, Ministerio de Educación y Cultura, MEC, núm 8, septiembre de 1997, p. 34.

que es significativo para nosotros. Es necesario volver al alumno sujeto de su propio proceso de aprendizaje. Para que esto ocurra, necesitamos superar la forma tradicionalmente vertical de recepción de los mensajes de la TV en favor de una forma más interactiva. ¿Es esto posible? Sí, es posible, pues el niño, al mismo tiempo que está fascinado por el lenguaje de la TV, también es creativo y consigue subvertir la pasividad frente a ésta. El niño puede simplemente reproducir lo que ve, pero también puede recrearlo.

La escuela, la TV y el video son espacios diferentes y no antagonicos de aprendizaje. Hubo una época en que se tenía miedo de que la TV y la computadora pudieran sustituirnos. Por eso eran vistos con desconfianza. Hoy, este fantasma ha sido superado: la TV, el video y la computadora son aceptados. Es necesaria una inmediata reconciliación con estos nuevos espacios de formación y no una competencia con ellos. Ello implica un cambio de mentalidad también de profesores, alumnos, padres y madres para ver la TV como aliada en el proceso educativo, y no como adversaria. Educar a favor de la TV y no para defenderse de ella.

La empatía del niño con la TV puede facilitar que surjan propuestas alternativas de aprendizaje, tan escasas hoy en día. Se debe ayudar a los niños que ya tienen cierto dominio del lenguaje de la TV a formar criterios propios sobre lo que ven, aumentar su capacidad de captar y analizar críticamente la información que reciben. Asimismo, se necesita facilitar los medios para que ellos mismos produzcan sus propios videos.

Estoy haciendo un elogio de la TV, porque sé que puede auxiliarnos también en la mejora de la calidad de la enseñanza. No me refiero aquí a la calidad puramente formal que es la burocrática reproducción de contenidos, sino a la calidad político-cultural que es, por encima de todo, la producción de conocimientos, actitudes, mentalidades, relaciones individual y socialmente significativas. Ciertamente, entre los hábitos que necesitan ser formados está el del gusto por aprender, reflexionar, pensar, involucrarse, comunicarse y ser solidario. La TV puede ser un buen instrumento para eso, pero será siempre un instrumento y, como todo instrumento, los resultados dependerán de quien lo utiliza. Como decía Voltaire, "Dios está contra quien hace la guerra, pero está del lado de quien tiene buena puntería." ¡Es necesario, por encima de todo, formar al profesor y a la profesora para que tengan buena puntería!

LA EMPRESA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN: CONSIDERACIONES SOBRE LA INGENIERÍA DE LA FORMACIÓN*

Yo veo un animal menos fuerte que unos, menos ágil que los otros,
pero más organizado que todos.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Discurso sobre el
origen de la desigualdad entre los hombres*

Einstein afirmaba que sólo se puede observar aquello que nuestra teoría nos permite observar. Esto significa que nuestra visión del mundo está condicionada por el dominio de instrumentos teóricos de análisis de la realidad. Nuestra práctica está condicionada por la teoría.

En la cosmovisión de Einstein, un cambio en la práctica requiere un cambio previo en la visión de esa práctica, esto es, en la teoría. En otras palabras, para cambiar la práctica es necesario volverla a conceptualizar, esto es, buscar nuevos conceptos que puedan hacerla explícita de otra manera. Realizar esto implica la busca de un lenguaje que traduzca esta nueva visión de la práctica. Por ejemplo, cuando se usa la expresión *educación interdisciplinaria*, se está conceptualizando nuevamente la educación y se evidencia el tipo de práctica de la educación que fue asumida.

Esto viene ocurriendo en varios campos: en la sociología, en la cultura, en la educación, en la formación, etc. Esto no significa que las palabras son *inventadas* antes de la práctica; al contrario, una nueva terminología nace con una nueva práctica. Algunas expresiones nuevas han venido apareciendo en las ciencias sociales, como: *ingeniería social*, *ingeniería cultural*, *ingeniería del conocimiento* e *ingeniería de la competencia*. Todas ellas traducen una nueva visión de estos campos de las ciencias humanas.

Desde hace algunos años, en las ciencias de la educación se viene hablando de *ingeniería de la formación* (Minvielle, 1991) y de sus componentes, como ingeniería de las políticas sociales, ingeniería de sistemas de formación e ingeniería pedagógica. Se trata de construir una representación de la práctica de la formación que define una nueva estrategia.

* Texto preparado para una conferencia en el Núcleo de los Trabajos Comunitarios de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, PUCSP, en 1994. Una primera versión de este texto se publicó en el libro *Educação comunitária: estudos e propostas*, organizado por Jair Militão da Silva y publicado por la Editora SENAC de São Paulo en 1996.

INGENIERÍA DE LA FORMACIÓN Y ANTROPOLOGÍA DE LAS ORGANIZACIONES

Según Minvielle (1991, p. 6), la ingeniería de la formación pone en evidencia “las arquitecturas, dispositivos de acción, que van de la simple secuencia de cursos al sistema de formación completo, pasando por programas y programaciones más o menos definidos y definitivos”. Estas arquitecturas son pensadas dentro de cada contexto en el juego de sus propias determinaciones (culturales, económicas, institucionales, etcétera).

El educador que elige el “espacio de formación” (Furter, 1983) y construye un sistema de formación sería un ingeniero de la formación. Él no sólo concibe, como el arquitecto, sino lo ejecuta, levanta la obra desde el terreno, como el ingeniero. La finalidad última de la ingeniería de la formación es la formación de individuos autónomos, responsables y emprendedores.

El objetivo de la ingeniería de la formación, según Minvielle, es la *producción de la competencia* (colectiva e individual). Ésta da forma concreta a la capacidad de actuar de los individuos singulares situados en contextos particulares. Por *competencia* se entiende “el sistema de disposiciones adquiridas y confrontadas más por la práctica que por los juegos de acumulación y de composición [que] definen las actividades profesionales organizadas dentro de una profesión” (Minvielle, 1991, p. 291).

La competencia no es estática, sino algo que está en constante evolución. Una persona competente hoy puede no serlo mañana, si no está en constante interacción con su medio y no está atenta al cambio y a la obsolescencia de los conocimientos, de las técnicas y de los instrumentos de su profesión. Por *profesión* (empleo, ocupación, oficio) se entiende “una actividad socialmente definida, con sus reglas, sus técnicas, sus referencias y, a veces, sus mismos ritos” (*ibid.*).

Y así se puede hablar de competencia política, de competencia estratégica, de competencia profesional, etc., siempre relacionadas a un determinado contexto. Se adquiere competencia en el enfrentamiento de los desafíos de la práctica. Es la práctica la que nos plantea los desafíos. Para dar respuesta a tales desafíos, se necesita construir ciertas capacidades. La respuesta a las cuestiones concretas planteadas por la práctica es que exige la “formación como inversión”, pero no sólo como inversión orientada al lucro, en la estrategia de las organizaciones, sean éstas empresas, grupos, sistemas, etc. Es aquí donde entra la ingeniería de la formación.

Si la formación se considera sólo como una inversión, es claro que debe estar acompañada de la investigación de sus efectos en el conjunto de las inversiones de la empresa. Por esto, queda claro que los programas de formación no pueden contentarse sólo con el discurso estrictamente pedagógico o con una simple apropiación de un discurso o estrategia. No se trata sólo de asimilar un discurso, sino de aplicarlo en la propia actividad. La

competencia que se debe producir no es la simple repetición de una competencia ya existente.

La ingeniería de la formación sostiene que la práctica –la situación profesional concreta de un empleado de una empresa– es una situación de aprendizaje, siempre y cuando sea correctamente concebida y dirigida. Sin embargo, para que la situación profesional sea una situación de aprendizaje, es necesario que sea ejecutada de forma no mecánica.

Claro que para nosotros, en una visión freireana y transdisciplinaria, la formación no está sometida sólo a la lógica de la competencia individual y a la lógica de la gestión empresarial. Lo humano está por encima de la estructura.

Es justamente en el momento en que la ingeniería de la formación reduce la formación humana a la inversión cuando discordamos. Será necesario pensar una ingeniería de la formación en la que ésta sea concebida en el interior de un proyecto de vida, de sociedad y de una visión emancipadora del mundo. Concordamos cuando sustenta que, en este final de siglo, lo humano en la empresa moderna está desempeñando un papel importante y que la gestión de la empresa cada vez más está siendo democratizada, no únicamente en función del lucro, sino en función de nuevas conquistas de los propios trabajadores.

No obstante, no estamos de acuerdo cuando reduce al trabajador a un *compañero*. No puede ser compañero sin antes ser compañero de un mismo proyecto de vida. La empresa, concebida como un lugar que socializa y donde se socializa, necesita formar parte del proyecto de vida del trabajador. En resumen: ella debe *pertenecerle*. La empresa sólo puede formar parte del proyecto de vida de él, y el trabajador sólo puede participar activamente en ella, si siente que ella le pertenece. El sentimiento de *pertenencia* es importante para la vida. Él debe sentirse sujeto, no sujetado dentro de la empresa. Como sujetado, jamás podrá ser compañero, aunque pueda ser compañero de sujeción. En este sentido, todo el discurso de la *calidad total* –que sostiene, en esencia, que la calidad es un producto de la ejecución adecuada de las funciones de cada *compañero* perteneciente a una empresa–, como no cuestiona la relación de sujeción, no puede ayudar en la emancipación del trabajador. Por lo tanto, es un discurso conservador.

Entonces, ¿dónde encontrar algún valor progresista en las teorías de la ingeniería de la formación?

La ingeniería de la formación, así entendida, plantea ciertas cuestiones éticas y políticas nuevas más allá de la clásica relación entre *capital* y *trabajo*. La ingeniería de la formación no niega ni ignora esa relación, pero introduce un campo nuevo de estudio, de reflexión y de acción, o, por lo menos, un enfoque nuevo de la formación de la empresa, más allá del mero entrenamiento.

La empresa, como organismo vivo, produce ideas, hechos, valores, etc. Son los *valores* creados en la empresa los que regulan casi espontáneamente

lo que es aceptado y lo que no lo es dentro de ella. Es claro que la cuestión de *cómo formar individuos creadores dentro de una empresa* es un asunto muy complejo y no se restringe a un curso para la formación de personal emprendedor. Es todo un clima de la empresa misma lo que favorece la propia creatividad y la autonomía. Esto depende mucho del proyecto social y político –además del económico– de la empresa. Aquí se plantea la cuestión fundamental de la *función social* de la empresa o de la organización.

Como indica Yvon Minvielle, en la obra citada, existe una diferencia entre valor, ética y moral. Por *valor* se entiende un sistema de referencias que permite orientar el juicio, opiniones, apreciaciones, comportamientos y acciones de un individuo y/o de una organización. El ejercicio del juicio individual, de la libertad profesional supone este conjunto de valores. Por *ética* se entiende un conjunto de principios concretos que permiten dirigir la acción y fundar las elecciones (morales) y decisiones que toman hombres y organizaciones. Se habla, así, de ética profesional dentro de un campo específico de relaciones sociales y humanas. La *moral* es el ejercicio de la libertad individual. Esto supone responsabilidad, integridad y respeto por las personas.

En este final de siglo, toda empresa, como organización, se ha venido tornando más compleja. Esta complejidad organizacional se basa cada vez más en la autonomía de los llamados *recursos humanos*. Como dice Minvielle (*ibid.*, p. 15) “en las batallas económicas e ideológicas de mañana, la parte del hombre creador, gestor de sistemas complejos, del hombre que conceptualiza, será decisiva. La diferencia que hará de una sociedad un conjunto vivo, un conjunto dinámico, un conjunto productor de riquezas, será el potencial de creatividad conceptual, administrativa, técnica y cultural del que ella dispondrá y que ella podrá, con más o menos vivacidad, movilizar para pensar mejor y actuar mejor”.

La antropología es la teoría de los conjuntos humanos y, aplicada a la empresa, la *antropología de las organizaciones* es la teoría de los conjuntos humanos en la empresa. Como ciencia, ésta inicialmente se plantea la cuestión: ¿para qué existe una empresa, y cómo se debe actuar y vivir en ella?

¿Por qué una antropología de las organizaciones?

Porque la organización forma parte cada vez más de nuestra vida cotidiana, y la antropología es la ciencia de la vida. Organizaciones, empresas, órganos públicos y privados, conglomerados, multinacionales, etc., crecen en importancia en la sociedad moderna. Capital, gerencia, mano de obra, tecnología, interacciones, convivencia, consumo, centros de poder, de decisión, complejidad, división de obligaciones, gran unidad de producción, burocracia, racionalización de los costos, diversificación y especialización, partidos, sindicalizados, burocracia y tecnología empleada, conformismo, mediocridad, competencia, competitividad, calidad, gigantismo, concentracionismo, etc., son expresiones de la cotidianidad de la vida moderna. La empresa forma parte de la cotidianidad de todos nosotros.

En este contexto, la ingeniería de la formación tiene sentido, pues la formación, continua o no, también forma parte, como la empresa, de la cotidianidad de todos nosotros.

Sin embargo, como vimos, hay varias formas de concebir la ingeniería de la formación, así como existen varias teorías, sociologías y filosofías de la educación. En una visión funcionalista –no dialéctica o no emancipadora– la ingeniería de la formación serviría sólo de instrumento para el perfeccionamiento de la organización económica de la empresa, que tiene como objetivo el lucro. Para esta teoría, la educación sólo es inversión. Tal visión, sostenida por la teoría del capital humano, no está equivocada cuando alega que la educación es un instrumento de desarrollo económico. Está equivocada cuando sujeta la formación sólo a eso y no a los desarrollos global, social y humano del trabajador. En una visión dialéctica, la ingeniería de la formación tiene una función emancipadora.

DE LA CALIDAD TOTAL A LA CALIDAD HUMANA Y SOCIAL

Calidad total es una expresión reciente en la literatura de las organizaciones. Esta teoría de las organizaciones sostiene que la calidad total de una organización es el resultado de la suma de la calidad de cada individuo involucrado en ella.

Se trata de una teoría de las organizaciones basada en la experiencia de W. Edwards Deming (1990), en Japón, después de la segunda guerra mundial.

La cuestión de la calidad total implica “un nuevo abordaje de la calidad” (Xavier, 1992, p. 224) y, al mismo tiempo, un paradigma, una estrategia y un método de gestión. La calidad total implica un conjunto estratégicamente organizado de principios y métodos. La estrategia de la calidad total presupone un “pacto por la calidad”, estableciendo nuevas alianzas en el interior de las organizaciones.

El método Deming se funda en 14 puntos, en cuya base reside la democratización de las relaciones en la empresa, la flexibilidad, el liderazgo, el trabajo colectivo, la constancia de propósitos, la evaluación en proceso, el perfeccionamiento continuo y la información generalizada. Partiendo de Deming, William Glasser Ramos (Ramos, 1992) propuso siete puntos para administrar las instituciones educativas que incluyen, básicamente, la gestión democrática, el aprendizaje cooperativo, la participación de alumnos y profesores. Glasser propone un nuevo paradigma institucional para una escuela en la cual predominan los medios de la electrónica, de la informática y de la comunicación.

En Brasil, las tesis sobre la calidad total aplicadas a la educación están siendo difundidas por Cosete Ramos desde el decenio de los ochenta. Aun-

que se reconozca que estas tesis pueden haber tenido algún impacto positivo en ciertos sectores de la escuela brasileña, en la opinión de este autor, ésta esconde una visión del mundo conservadora de las relaciones de trabajo en la empresa. No cuestiona la finalidad del trabajo y no señala soluciones para lo que Harry Braverman, en su libro *Trabalho e capital monopolista* (1974), denomina “degradación del trabajo en el siglo xx”.

La teoría de la calidad total responde acertadamente a la cuestión de la calidad del punto de vista del empleador, y no del empleado. No es por casualidad que ésta prosperó más en la escuela privada, donde predominan relaciones de trabajo capitalista. Es correcta en el momento en que el empleado, al superar la relación empleador-empleado, también forma parte de la gestión de la empresa y de los beneficios de lo que produce. Los conceptos apropiados por la teoría de la calidad total sólo pueden tener un sentido emancipador en la escuela en la medida en que sus fundamentos filosófico-políticos sean cuestionados. Ahí, entonces, dejará de ser pura calidad total para ser algo más, esto es, para ser calidad humana y social.

El educador, no obstante, no puede dejar de creer en la *gestión democrática*, en la *participación* y en la *autonomía* sólo porque el discurso de la calidad total u otro discurso cualquiera se apropió de esos términos. La verdad, muchos términos siempre fueron tomados y desvirtuados a lo largo de la historia de las luchas sociales. A la nueva significación de los términos necesita oponerse una nueva resignificación, sin perder nuestra banderas de lucha por una educación mejor para todos.

Hay lecciones que aprender de este debate con los discursos de la teoría de la calidad total y de la ingeniería de la formación. Creemos que para mejorar la calidad de nuestras escuelas se deben superar todavía tres obstáculos:

1] El primero se sitúa en el nivel de la *organización del trabajo en la escuela*. Atada a una obsoleta legislación burocrática, la escuela no posibilita el ascenso de líderes, principalmente el de nuevos dirigentes. El director en una *nueva estrategia de gestión*, para ejercer su liderazgo, tiene que trabajar con *autonomía* al lado del *consejo escolar* o cuerpo colegiado. Por eso no puede ser un director que surja de concurso, sino electo con base en sus calificaciones técnicas y de liderazgo, como está experimentando la Secretaría Estatal de Educación del estado de Minas Gerais. Su primer desafío es enfrentar la multiplicación de los órganos y reparticiones que “cuidan” la enseñanza y el tamaño de sus estructuras administrativas. El propio MEC reconoce que, en los estados más pobres, los costos de la maquinaria burocrática corresponden básicamente a dos tercios de los costos internos de las escuelas. (Bordignon, 1992, p. 17).

2] El segundo se refiere al *plan de estudios monocultural*. “El sistema educativo brasileño, como todo sistema nacido en el seno de una sociedad dependiente y colonial, ha creado estructuras centralizadas que no atienden ni a la realidad nacional ni a las peculiaridades regionales” (Gadotti, 1992,

p. 86). Por eso nuestros planes de estudio no relacionan educación y vida, cultura primera y cultura elaborada.

3] Por otro lado, aún estamos atrasados en lo que se refiere al uso de la electrónica, de la informática y de la comunicación. Nuestro sistema de enseñanza está basado en la relación bipolar profesor-alumno.

La estrategia de la calidad total, como calidad humana y social, implica un cambio del *ethos* educativo de la escuela, como afirma Genuíno Bordignon. Según él, “es necesario percibir que la voluntad política en una democracia es tejida por los ciudadanos. Tal vez el camino no esté en el exorcismo de la creencia paternalista de que fuera del gobierno no hay solución, para adoptar la percepción anárquica de que el orden impuesto desde arriba no tiene eficacia, de que la solución está en la voluntad de los ciudadanos, no en el gobierno. Sólo tiene eficacia lo que viene de adentro de los individuos, porque el orden exterior no genera compromisos” (Bordignon, 1992, p. 41).

La calidad parece ser la gran obsesión de este fin de siglo, no sólo en la empresa, sino en todas las relaciones humanas y sociales. Es claro que hay muchos intereses en juego en todo el nuevo discurso, pero no por ello se debe cerrar los ojos e ignorar lo que pasa alrededor, tirando piedras a cada innovación que aparezca. Por el contrario, es en ella donde se debe buscar la semilla del futuro. La realidad debe ser el primer libro de lectura. Se debe evaluar constantemente lo que se hace. Asimismo, se debe constatar si la lectura de la realidad es una lectura crítica o una lectura dogmática, pues no basta con seguir la realidad; es necesario transformarla.

La ingeniería de la formación y la teoría de la calidad total son una realidad en curso. Dentro de ella pueden existir concepciones diferentes, aun antagónicas. Según el tipo de lectura que se haga de la realidad, dependerán nuestras opciones políticas y nuestro compromiso. Reconocerlas, analizarlas críticamente, estudiarlas y experimentarlas puede ayudar a encontrar caminos para hacer frente a los grandes desafíos que hoy se le presentan a la educación brasileña.

BIBLIOGRAFÍA

- Bordignon, Genuíno, “Políticas e gestão educacional: descentralização ou democratização?”, *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasília, Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, 1983.
- Carnoy, Martin y Henry M. Levin, *Escola e trabalho no Estado capitalista*, São Paulo, Cortez, 1987.
- Deming, W. Edwards, *Qualidade: a revolução da administração*, Río de Janeiro, Marques Saraiva, 1990.
- Furter, Pierre, *Les espaces de la formation*, Lausana, Presses Polytechniques Romandes, 1983.

- Gadotti, Moacir, *Diversidade cultural e educação para todos*, Río de Janeiro, Graal, 1992.
- Gelpi, Ettore, *Complessità umana: ricerca e formazione*, Florencia, McColl, 1992.
- Lesne, Marcel e Yvon Minvielle, *Socialisation et formation*, París, Païdeia, 1990.
- Mello, Guimar Namó de, *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*, São Paulo, Cortez, 1993.
- Minvielle, Yvon, *L'année de la formation: bilan 89-90*, París, Païdeia, 1991.
- _____, "Apprendre en travaillant", *Emploi et Formation Hebdo*, París, INFREP, núms. 16, 17 y 18, 1994.
- Pineau, Gaston, *Produire sa vie: autoformation et biographie*, París, Edilig, 1983.
- _____ (org.), *De l'air: essai sur l'écoformation*, París, Païdeia, 1992.
- Ramos, Cosete, *Excelência na educação: a escola de qualidade total*, Río de Janeiro, Qualitymark, 1992.
- _____, *Pedagogia da qualidade total*, Río de Janeiro, Qualitymark, 1994.
- Shwartz, Bertrand, *Une autre école*, París, Flammarion, 1977.
- Xavier, Antonio C. R., "Reflexões sobre a qualidade da educação e a gestão da qualidade total nas escolas", en Antunes, Ana Maria de C. et al., *Estado e educação*, Campinas, Papirus, 1992.

INTERDISCIPLINARIEDAD: ACTITUD Y MÉTODO*

La interdisciplinariedad, como cuestión gnoseológica, surgió a finales del siglo pasado, por la necesidad de dar una respuesta a la *fragmentación* causada por la epistemología de cariz positivista. Las ciencias se habían dividido en muchas ramas, y la interdisciplinariedad restablecía, por lo menos, un diálogo entre ellas, aunque no rescatara todavía la unidad y la totalidad.

La fragmentación representaba una cuestión esencial para el propio progreso científico. Se trataba de entender mejor la relación entre “el todo y las partes”, en la expresión de Lucien Goldman (1979, pp. 3-25). Para él, sólo el modo dialéctico de pensar, fundado en la *historicidad*, podría rescatar la unidad de las ciencias.

La tradición marxista resolvió, en parte, el problema, y puso como fundamento de las ciencias la *historicidad*. Marx afirmaba que sólo existía una ciencia, la historia. Así resolvía él la cuestión de la fragmentación. La totalidad no sería alcanzada, como querían los neopositivistas, por medio de la interdisciplinariedad, sino por medio de un referente común que es la historia.

Desde entonces, el concepto de interdisciplinariedad se ha venido desarrollando también en las ciencias de la educación, que surgieron al final del siglo XIX. Éstas aparecen con claridad en 1912, con la fundación del Instituto Jean-Jacques Rousseau, en Ginebra, por parte de Edward Claparède, maestro de Piaget. Se trabó toda una discusión sobre la relación entre las ciencias madres y las ciencias aplicadas a la educación: por ejemplo, la sociología (de la educación), la psicología (de la educación), etcétera.

La tradición positivista de sólo aceptar lo observable, los hechos y las cosas, acarreó problemas para las *ciencias humanas*, cuyo objeto no es tan observable como el objeto de las *ciencias naturales*, modelo sobre el cual se funda el paradigma del positivismo. Con la fragmentación del saber, apareció el especialista y las fronteras entre las disciplinas se ensancharon. La

* Texto elaborado para el Núcleo de Trabajos Comunitarios de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, PUC-SP, en 1984. Sobre el tema de la interdisciplinariedad recomiendo la lectura del libro organizado por mi colega en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, FE-USP, Nídia Nagib Pontuschka, *A ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola*, que contiene textos elaborados sobre la práctica de la interdisciplinariedad durante la gestión de Paulo Freire (1989-1992) en la Secretaría de Educación del municipio de São Paulo, al igual que los libros citados en la bibliografía de Ivani Fazenda, una de las pioneras de ese tema, y de su asesoranda Izabel Cristina Petraglia.

interdisciplinariedad venía, entonces, con la promesa de romper con la epistemología positivista, permaneciendo fiel a sus principios. De allí que se les llame neopositivistas.

Después de la segunda guerra mundial, frente al *eclipse de la razón* provocado por la nación que más se enorgullecía de ser racional –Alemania–, la pregunta era qué estaba equivocado en las ciencias, en la investigación y en la educación, puesto que la pedagogía del diálogo, surgida después de la primera guerra mundial (Buber, 1923), no había contenido la saña de la lucha fratricida. Así, la interdisciplinariedad inicialmente aparece como *preocupación humanista* además de la preocupación sobre las ciencias. Desde entonces, parece que todas las corrientes del pensamiento se ocuparon de la cuestión de la interdisciplinariedad:

1] La *teología fenomenológica* (Ladrière, en Lovaina, Bélgica) encontró en este concepto una clave para el diálogo entre la iglesia y el mundo.

2] El *existencialismo* (Rogers y Gusdorf) buscó dar a las ciencias una “cara humana”, la cara de la unidad.

3] La *epistemología* (Piaget) buscó desvelar el proceso de construcción del conocimiento y fundamentar la unidad de las ciencias.

4] El *marxismo* (Goldman) buscó una vía diferente para la restauración de la unidad entre el todo y las partes.

En el decenio de los sesenta, Georges Gusdorf lanzó un *proyecto interdisciplinario para las ciencias humanas* que fue presentado a la UNESCO. Su obra *La parole* es considerada fundamental para entender la interdisciplinariedad. En el decenio de los setenta, el proyecto de interdisciplinariedad en las ciencias pasó de una *fase filosófica* (humanista) de definición y concreción terminológicas, a una *segunda fase* (más científica) de discusión de su lugar en las ciencias humanas y en la educación, en el decenio de los ochenta. Actualmente, en el plano teórico, se busca fundar la interdisciplinariedad en la *ética* y en la *antropología*, al mismo tiempo que, en el plano práctico, surgen proyectos que reivindican una visión interdisciplinaria en el campo del currículo.

La interdisciplinariedad busca garantizar la construcción de un conocimiento que sea global, rompiendo con las fronteras de las disciplinas. Para esto, integrar contenidos no sería suficiente. Como sostiene Ivani Fazenda (1979, p. 8), sería necesaria una *actitud*, esto es, una *postura* interdisciplinaria. Actitud de busca, participación, compromiso, reciprocidad frente al conocimiento.

METODOLOGÍA DEL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

La interdisciplinariedad se desarrolló en diversos campos y, de cierta manera, contradictoriamente, hasta la especialización, cayendo en la trampa de

las ciencias que quería evitar. En la educación tuvo un desarrollo peculiar. En los *proyectos educativos*, la interdisciplinariedad se basa en algunos principios enumerados a continuación.

1] *Noción de tiempo*: el alumno no tiene un tiempo determinado para aprender. Aprende a toda hora y no sólo en el salón de clase (Emilia Ferreiro).

2] *Creencia* de que es el individuo quien aprende. Entonces, es necesario enseñar a aprender, a estudiar, etc., al individuo y no a un colectivo amorfo. Por lo tanto, una relación directa y personal con la adquisición del saber.

3] Aunque aprendido individualmente, el conocimiento es una *totalidad*. El todo está formado por las partes, pero no es sólo la suma de éstas: es mayor que las partes.

4] El niño, el joven y el adulto aprenden cuando tienen un *proyecto de vida*, y el contenido de la enseñanza es significativo (Piaget) para ellos en el interior de este proyecto. Aprendemos cuando nos involucramos con emoción y razón en el proceso de reproducción y creación del conocimiento. La *biografía* del alumno es, por lo tanto, la base del método de construcción/reconstrucción del conocimiento.

5] La interdisciplinariedad es una forma de pensar. Piaget (1972, p. 144) sostenía que la *interdisciplinariedad* sería una forma de llegar a la *transdisciplinariedad*, etapa que no se quedaría en la interacción y reciprocidad entre las ciencias, sino que alcanzaría un estadio en el cual no habría más fronteras entre las disciplinas.

La metodología del trabajo interdisciplinario supone actitud y método que implica:

1] Integración de contenidos.

2] Pasar de una concepción fragmentaria a una concepción unitaria del conocimiento.

3] Superar la dicotomía entre *enseñanza e investigación*, considerando el estudio y la investigación a partir de la contribución de las diversas ciencias.

4] Enseñanza-aprendizaje que se centre en una visión de que aprendemos a lo largo de toda la vida (educación permanente).

En Brasil, el concepto de interdisciplinariedad inicialmente llegó por medio del estudio de la obra de Georges Gusdorf y, posteriormente, de Piaget. El primer autor influyó en el pensamiento de Hilton Japiassu en el campo de la epistemología, e Ivani Fazenda, en el campo de la educación.

En mi tesis de maestría (1973), intenté mostrar la visión antropológica de la relación profesor-alumno a partir del análisis del libro de Gusdorf *Profesores, para quê?* Dos años después, la tesis fue publicada por Editora Loyola con el título *Comunicação docente*. En el prefacio que gentilmente Gusdorf hizo para este libro, sostiene una "pedagogía de la unidad", fundamentada en la visión antropológica de la "unidad del hombre". La interdisciplinariedad es vista por Piaget bajo el ángulo de la epistemología, mientras Gusdorf la ve por medio de la antropología. Piaget y Gusdorf no se llevaban bien personalmen-

te, pero había también un motivo teórico. Piaget afirmaba que la epistemología era suficiente para fundamentar la pedagogía; Gusdorf, al contrario, reservaba a la filosofía la tarea de discutir los fundamentos de la educación.

En un segundo momento, otra corriente (constructivista) fue traída con la discusión de la obra de Piaget y Emilia Ferreiro. Lauro de Oliveira Lima—que, en el decenio de los sesenta, se había vuelto famoso por la introducción de la “dinámica de grupo” en la educación—encontró, en la obra de Piaget, un verdadero fundamento epistemológico para su teoría. Todavía hoy, muchos confunden interdisciplinariedad con *dinámica de grupo*.

En el municipio de São Paulo, durante la gestión de Luiza Erundina (1989-1992), cuando Paulo Freire fue secretario de Educación, el término fue utilizado por la Secretaría de Educación en el llamado *Proyecto Inter* (Pontuschka [org.], 1993) que tenía por objeto articular el conocimiento con la vivencia comunitaria y promover el trabajo colectivo y solidario. El *Proyecto Inter* acabó llamando la atención de la educadora argentina Emilia Ferreiro, que en pleno Teatro de la Universidad Católica afirmó que la Secretaría de Educación de São Paulo había “politizado” la interdisciplinariedad.

A pesar de algunas críticas que se le podrían hacer a la implantación del *Proyecto Inter*, acerca de la “indefinición de objetivos, confusión conceptual e incapacidad de responder a las demandas que se originaban en las escuelas” (Pontuschka [org.], 1993, p. 247), la osadía de experimentar, en la práctica curricular, la interdisciplinariedad trajo elementos imprescindibles para la comprensión de su concepto. En la propuesta de la prefectura de São Paulo la interdisciplinariedad fue realmente *revisada*. En este sentido, una de los mayores ventajas fue entender mejor el concepto de *integración-desintegración* en la interdisciplinariedad. De hecho, si ésta se colocó como el principal desafío a la tarea de integración de los contenidos en educación, no deja de respetar, como punto de partida, la *fragmentación del saber* o de la cultura primera del alumno. Como afirman Demetrio Delizoicov y João Zanetic (en Pontuschka [org.], 1993, p. 13),

la concepción del trabajo interdisciplinario adoptada y construida a lo largo de esos cuatro años presupone un procedimiento que parte de la idea de que las distintas ciencias deberían contribuir al estudio de determinados temas que orientarían todo el trabajo escolar. Respetar la especificidad de cada área del conocimiento, esto es, la fragmentación necesaria en el diálogo inteligente con el mundo y cuya génesis se encuentra en la evolución histórica del desarrollo del conocimiento. En esta visión de interdisciplinariedad, al respetarse los fragmentos de saberes, se procura establecer y comprender la relación entre una totalización en construcción para ser perseguida y ampliada continuamente por la dinámica de búsqueda de nuevas partes y nuevas relaciones. Al revés del profesor polivalente, presupone la colaboración integrada de diferentes especialistas que dan su contribución para el análisis de determinado tema.

En la experiencia de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, lo que quedó patente es que la integración del saber y la busca de su totalidad son siempre una *totalización en construcción*, de allí la necesidad del diálogo permanente. La perspectiva de la interdisciplinariedad se acopla muy bien con la pedagogía del diálogo de Paulo Freire.

El concepto llegó al final de este siglo con la misma connotación positiva del inicio del siglo, esto es, como forma (método) de buscar, en las *ciencias*, un conocimiento integral y totalizador del mundo frente a la fragmentación del saber y, en la *educación*, una forma cooperativa de trabajo para *sustituir procedimientos individualistas*.

La acción pedagógica por medio de la interdisciplinariedad apunta hacia la construcción de una *escuela participativa y decisiva* en la formación del sujeto social. Su *objetivo* se volvió la experimentación de la vivencia de una realidad global que se inserta en las experiencias cotidianas del alumno, del profesor y del pueblo y que, en la teoría positivista, era encasillada y fragmentada. Articular saber, conocimiento, vivencia, escuela, comunidad, medio ambiente, etc., en los últimos años se volvió el objetivo de la interdisciplinariedad que en la práctica se traduce en un *trabajo colectivo y solidario* en la organización de la escuela.

NOCIONES CORRELATIVAS Y ASPECTOS CRÍTICOS

El término *interdisciplinariedad* es muy rico y varias nociones giran alrededor de él. En las discusiones interdisciplinarias muy pronto se entendió que las ciencias de la educación no necesitaban únicamente de la interdisciplinariedad, sino de pluridisciplinariedad y de intradisciplinariedad.

En las ciencias de la educación, la *intradisciplinariedad* es entendida como la relación interna entre la disciplina *madre* y la disciplina *aplicada*. Por ejemplo, al hacer filosofía de la educación, el filósofo descubre la necesidad de una educación de la filosofía. En otros términos, la aplicación de una ciencia *general* a la educación puede acarrear un nuevo desarrollo en la propia ciencia *madre*. Por ejemplo, la psicología tuvo un enorme desarrollo al tratar la educación.

En educación, el término *interdisciplinariedad* ya no ofrece problemas, pues, al tratar el mismo objeto de la ciencia, una ciencia de la educación complementa a otra.

Puede decirse lo mismo en cuanto a la *pluridisciplinariedad*. Mialaret (1976) distingue una pluridisciplinariedad interna de una externa. Por medio del carácter *pluridisciplinario externo*, las ciencias de la educación convocan a otras diversas ciencias no directamente ligadas a la comprensión y a la explicación del hecho/acto educativo. Las ciencias de los métodos y téc-

nicas de la educación necesitan, por ejemplo, el conocimiento de la óptica, de la fotografía, de la electrónica, etc. La *pluridisciplinariedad interna*, también según Mialaret, es fundamental para explicar la autonomía de las ciencias de la educación. Es la naturaleza del propio hecho/acto educativo, esto es, su complejidad, lo que exige una explicación y una comprensión pluridisciplinaria: no más *la* ciencia, sino *las* ciencias de la educación. Por ejemplo, ninguna ciencia de la educación puede explicar completamente el comportamiento del alumno en un grupo, recurriendo a un punto de vista exclusivo.

Según Hilton Japiassu (1976, pp. 73-74), la *multidisciplinariedad* es “la gama de disciplinas que proponemos simultáneamente, pero sin hacer aparecer las relaciones que pueden existir entre ellas”; la *pluridisciplinariedad* es “la yuxtaposición de diversas disciplinas situadas generalmente en el mismo nivel jerárquico y agrupadas de modo que hagan aparecer las relaciones existentes entre ellas”; la *interdisciplinariedad* es “axiomática común a un grupo de disciplinas conectadas y definida en el nivel jerárquico inmediatamente superior, lo que introduce la noción de finalidad”.

Inicialmente con Bachelard, y luego con Morin, se viene hablando también de “transdisciplinariedad”, sobre todo en la filosofía, cuyo objeto, en la tradición positivista, fue reducido al análisis del lenguaje, en la expresión de Ludwig Wittgenstein. En las ciencias de la educación, la transdisciplinariedad es entendida como la coordinación de todas las disciplinas e interdisciplinas del sistema de enseñanza innovado sobre la base de una axiomática general, ética, política y antropológica.

Como se afirmó en el texto (Gadotti-Barcellos, 1993, p. 31),

usamos casi indistintamente las palabras interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, aunque tengan connotaciones diferentes (complementarias, no antagónicas) para designar un procedimiento escolar que busca la construcción de un saber no fragmentado, un saber que le posibilita al alumno la relación con el mundo y consigo mismo, una visión de conjunto en la transformación de su propia situación con la que se confronta en determinados momentos de la vida. La interdisciplinariedad está en el centro de cada disciplina. Las disciplinas no son rebanadas del conocimiento, sino la realización de la unidad del saber en las particularidades de cada una.

Hablar de interdisciplinariedad significa replantear la cuestión de las disciplinas, la relación entre ellas, la teoría, el método, la naturaleza y la finalidad de las ciencias y de la propia educación. Un *proyecto educativo interdisciplinario* deberá estar marcado por una visión general de la educación, en un sentido progresista y liberador.

La interdisciplinariedad debe ser entendida como concepto correlativo al de *autonomía* intelectual y moral. En este sentido, la interdisciplinariedad se sirve más del constructivismo de lo que le sirve a él. El *constructivismo*

es una teoría del aprendizaje que entiende el conocimiento como fruto de la interacción entre sujeto y medio. En esta teoría, el papel del sujeto es primordial en la construcción del conocimiento. Por lo tanto, el constructivismo tiene todo que ver con la interdisciplinariedad.

La relación entre autonomía intelectual e interdisciplinariedad es inmediata. En la teoría del conocimiento de Piaget, el sujeto no es alguien que espera que el conocimiento sea transmitido a él por un “acto de benevolencia”. “Es un sujeto que aprende básicamente por medio de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo” (Ferreiro-Teberosky, 1985, p. 26).

El concepto de interdisciplinariedad no es unívoco. También está sujeto al *conflicto de interpretaciones*. A pesar de su enorme desarrollo entre nosotros, todavía no se ha afirmado como un *nuevo* paradigma. Incluso porque, para algunos, la interdisciplinariedad no pasa de una actitud epistemológica. Por lo tanto, no se trataría de un nuevo paradigma científico.

A pesar de la preocupación creciente sobre la interdisciplinariedad, están surgiendo siempre nuevas disciplinas, y la especialización camina a pasos agigantados; quizá esto venga a exigir cada vez más una *actitud interdisciplinaria*, otorgándole la razón a aquellos que defienden la interdisciplinariedad sólo como actitud.

Los *marxistas*, insistiendo en el papel de la historicidad, reafirman su clásica teoría, resumida por Lucien Goldman (1979, pp. 5-6) en tres tesis:

1] Nunca hay puntos de partida absolutamente correctos, ni problemas definitivamente resueltos.

2] El pensamiento nunca avanza en línea recta, pues toda verdad parcial sólo asume su verdadera significación por su lugar en el conjunto, de la misma forma que el conjunto sólo puede ser conocido por el progreso en el conocimiento de las verdades parciales.

3] La marcha del conocimiento aparece como una perpetua oscilación entre las partes y el todo, que se deben esclarecer mutuamente.

Partiendo de estas tesis, la interdisciplinariedad no alcanzaría su finalidad de integrar a las ciencias, ya que la dinámica de ellas mismas implica momentos diferentes de integración y desintegración, de “orden-desorden”; en la expresión de Edgar Morin. Sin este movimiento, no habría progreso de las ciencias.

En el prefacio de una obra de Japiassu (1976, p. 7), Gusdorf afirma que “el mundo en que vivimos padece de una enfermedad muy grave, como diariamente lo evidencia la prensa [...]”. La interdisciplinariedad sería, entonces, la cura para la “patología del saber”. No se cree en esta perspectiva tétrica de las ciencias ni en ese pesimismo epistemológico. La interdisciplinariedad, para afirmarse como actitud y método, no puede entrar en escena con este fuerte dramatismo. El mundo no es nada más “soledad, fragmentación, de-

terioro, camino hacia la muerte”, como quiere hacernos creer el pesimismo existencialista (Kierkegaard y Heidegger). Existe, sí, un “orden-desorden” a decir de Edgar Morin, un proceso dialéctico en el cual las nociones de tensión, fragmentación, conflicto, finitud, desequilibrio, etc., están ligadas a las nociones de alegría, amor, progreso, satisfacción, deseo, etcétera.

Entre una visión que se fija en la fragmentación como patología del saber y otra que se queda en la simple descripción epistémica de los procesos de construcción del conocimiento, se prefiere el *constructivismo crítico* de Paulo Freire, que entiende el conocimiento como un proceso de construcción y reconstrucción del mundo. Una *visión dialéctica* de la interdisciplinariedad puede ser muy útil en el trabajo pedagógico, porque ella nos apunta su verdadera naturaleza, nos muestra sus obstáculos sin hacernos caer en ilusiones idealistas, “ilusiones” como dice Marx en su famosa *Ideología alemana*.

BIBLIOGRAFÍA

- Fazenda, Ivani C. A., *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*, São Paulo, Loyola, 1979.
- _____, *Práticas interdisciplinares na escola*, São Paulo, Cortez, 1991.
- Freire, Paulo et al., *Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular*, Petrópolis, Vozes, 1988.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky, *Psicogênese da língua escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- Feyerabend, P., *Contra o método*, Río de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- Gadotti, Moacir y Eronita Silva Barcellos, *Construindo a escola cidadã no Paraná*, Brasília, MEC, 1993 (Cadernos Educação Básica).
- Goldmann, Lucien, *Dialética e cultura*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- Gusdorf, Georges, *La parole*, París, Presses Universitaires de France, 1952.
- _____, “Projet de recherche interdisciplinaire dans les sciences humaines”, *Les sciences de l'homme sont des sciences humaines*, Univ. de Estrasburgo, 1967, pp. 35-63.
- Habermas, Jürgen, *Conhecimento e interesse*, Río de Janeiro, Zahar, 1982.
- Japiassu, Hilton, *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, Río de Janeiro, Imago, 1976.
- Mialaret, Gaston, *Les sciences de l'éducation*, París, PUF, 1976.
- Morin, Edgar, *Terre-Patrie*, París, Seuil, 1993.
- _____, *Ciência e consciência*, Mem Martins - Portugal, Europa-América, s. d.
- Petraglia, Izabel C., *Interdisciplinaridade: o cultivo do professor*, São Paulo, Pioneira/Universidade São Francisco, 1993.
- Piaget, Jean, “L'epistemologie des relations interdisciplinaires”, en OCDE/CERI, *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, París, OCDE/CERI, 1972.

- _____, *Para onde vai a educação?*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
- Pontuschka, Nídia Nacib (org.), *A ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola*, São Paulo, Loyola, 1993.
- Rezende, Antônio M. de (org.), *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*, Petrópolis, Vozes, 1979.

EL ESPACIO DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA*

EDUCACIÓN COMUNITARIA PARA UNA CIUDAD SALUDABLE

En el mes de junio de 1997, la Conferencia de Asentamientos Humanos –Hábitat II–, organizada por las Naciones Unidas y realizada en Estambul, reunió a miles de personas para discutir la calidad de vida de los centros urbanos. Estaban presentes 3 638 delegados de 171 países, más de 3 mil periodistas y 2 500 representantes de organizaciones no gubernamentales.

Fueron abordados temas variados en torno de la llamada *crisis urbana*, como violencia, desempleo, falta de vivienda, de transporte, de sanidad, y miseria en las grandes ciudades, degradación del medio ambiente y de la calidad de vida. *Experiencias innovadoras* de diversos países fueron presentadas y premiadas. Entre éstas, estaban las propuestas de Brasil, desarrolladas por ciudades de diferentes regiones. Fortaleza fue premiada por un proyecto de reurbanización de las favelas, que evitó la demolición de las casas y la retirada de sus habitantes del lugar, los capacitó para que construyeran su propia vivienda y los conscientizó acerca de que la mejoría de la condición de vida también depende de la mejoría de ellos mismos. Fueron también premiados la Propuesta de Presupuesto Municipal Participativo de Porto Alegre, para combatir la corrupción y promover el uso adecuado del dinero público, constituyéndose en un programa de capacitación ciudadana de la población para tomar en sus manos el destino de su ciudad, y el programa de colecta y reciclaje de basura, presentado por la ciudad de Recife, que tuvo como resultado generación de renta y reducción de problemas de salud. Se puede constatar, siempre presente en estas experiencias exitosas, un componente de Educación Comunitaria, lo que muestra su importancia en la mejoría de la calidad de vida de la población y en el desarrollo sustentable.

En esta conferencia también quedó claro que el neoliberalismo fundado en la lógica del mercado, predominante en muchos países, generando desempleo y debilitando las políticas sociales del Estado, es un modelo económico que no resuelve –al contrario, agrava– la crisis urbana y no toma en

* Se reúnen aquí siete pequeños textos (editoriales) publicados en la *Carta de Educación Comunitaria*, editada por el Centro de Educación Comunitaria para el Trabajo del SENAC de São Paulo, entre 1996 y 1998.

cuenta la idea del desarrollo sustentable contenida en la Agenda 21, establecida en la reunión de las Naciones Unidas en 1992, en Río de Janeiro.

Sin dejar de considerar que los problemas urbanos son consecuencia del modelo económico y de la falta de una planeación orientada por el desarrollo sostenido, innegablemente la educación y, en particular la *educación comunitaria*, también tiene un papel importante, como se puede constatar. Se habló de las deficiencias de infraestructura de las grandes ciudades, de los índices de pobreza, de la insalubridad de las casas y de los alimentos contaminados. Como sabemos, todo esto causa enfermedades como diarrea, neumonía, malaria y otras transmitidas por el agua contaminada. No obstante, muchas de estas enfermedades se podrían evitar con una educación comunitaria para la salud. En este sentido, la educación ambiental y comunitaria necesita ser estimulada. La elaboración de políticas de humanización y democratización de las ciudades ciertamente necesita planeadores y urbanistas, pero también necesita voluntad política y una educación para la ciudadanía.

COLABORACIÓN Y AUTONOMÍA: NECESIDAD DE NUEVAS ALIANZAS

En la universidad, cuando nos hablan de colaboración, solemos quejarnos por la falta de sensibilidad del sector privado en relación con nuestros productos: enseñanza, investigación y servicios. Acusamos –muchas veces con razón– al sector privado de ser inmediatista, de querer un retorno rápido para lo que invierte. Por eso nos alegramos cuando comprobamos el creciente interés de empresas por acciones a largo plazo.

Los proyectos mencionados en la última edición de la *Carta de Educación Comunitaria del SENAC* superan la criticada actitud apresurada del sector privado y muestran a empresas que se vinculan con desafíos brasileños de largo plazo. Empresas que no están esperando que la solución de problemas brasileños, tan graves como el desempleo y el abandono de niños, venga de algún lugar, milagrosamente. Salen al campo, toman valor e invierten en iniciativas cuyos resultados sólo aparecerán dentro de algunos años, como es el caso del programa de apoyo al niño abandonado de la Fundación Abrinq y del Proyecto Travesía, una colaboración entre el sindicato de los banqueros y el banco de Boston para sacar a los niños de las calles del centro de São Paulo.

Colaboración es alianza. Se necesita establecer nuevas alianzas entre empresas –pública o privada, entre la sociedad civil y el Estado y entre los diversos sectores estatales–, poniendo en práctica el *régimen de colaboración* entre Unión, estados y municipios previsto en la Constitución para enfrentar, conjuntamente, los desafíos de un país como el nuestro: alianzas entre

colaboradores autónomos y no entre dependientes. La autonomía es la contraparte de la colaboración. No existe colaboración en la dependencia.

La sociedad –concebida como forma de crear una sociedad más justa– sólo dará resultados si deja de ser moda, si deja de ser discurso y tiene un contenido concreto, traducido en proyectos reales. Con la divulgación de ejemplos concretos, el SENAC deberá sensibilizar a otras empresas para que tomen valor, para que experimenten lo nuevo y cumplan su función social. La educación comunitaria siempre ha sido eso. No es un discurso sobre la educación, sino una práctica de la educación, una manera concreta de hacer educación.

EDUCACIÓN Y EMPRESA

La calidad de la educación es una condición para la eficiencia económica. Ésta es una tesis cada vez más defendida tanto por empresarios como por educadores. Sin embargo, también ha sido una tesis comprendida de muchas maneras.

En el pasado, algunos sostenían que todas las escuelas deberían formar para el trabajo por medio del carácter obligatorio de la enseñanza técnico-profesional. Estaba en la Ley núm. 5 692/71. Se tardó mucho en entender el equívoco. Sólo fue hasta 1984 que una ley complementaria hizo facultativo este tipo de enseñanza en las escuelas de enseñanza media.

En contrapartida, otros sugerían la creación de una formación académica politécnica, en una época en la que la diversidad profesional exigía especialización y actualización permanentes. La idea no estaría mal, si ésta no se entendiera como formación de generalistas.

Actualmente se habla de una educación para la competitividad, entendiendo que las personas, para ser competentes, deben ser competitivas. Otra equivocación: las personas no son competentes porque sean competitivas, sino porque son capaces de responder a problemas concretos que se les presentan.

En nuestros días, una empresa de calidad exige de sus trabajadores autonomía intelectual, capacidad de pensar, de ser ciudadano. La calidad del trabajador ya no se mide por la respuesta a estímulos momentáneos y coyunturales, sino por su capacidad de tomar decisiones. ¿Hoy el trabajador debe ser polivalente? Sí. Pero no como un generalista. Debe ser polivalente en el sentido de que posee una buena base de cultura general que le permite comprender el sentido de lo que está haciendo. Esto puede ser ofrecido por todas las escuelas.

El sistema productivo es también una víctima de la mala calidad de la educación. A juzgar por las inversiones que los empresarios brasileños están ha-

ciendo en la educación, ésta todavía no es una tesis tan difundida como la primera. El sector productivo invierte relativamente poco en la educación básica y en la profesional en comparación con otros países. El empresariado alemán, por ejemplo, invierte hoy en educación básica el equivalente a lo que Alemania invierte en sus escuelas públicas. El año pasado, una sola universidad estadounidense, la Universidad de California-Los Ángeles, recibió de la iniciativa privada 300 millones de dólares en donaciones y convenios.

¿La educación es deber del Estado? Sí. Sin embargo, también es responsabilidad de la sociedad, de la familia y de la empresa. Hoy, éste es un enorme campo abierto a la creatividad social para el cual son llamados a colaborar tanto intelectuales y educadores como empresarios y políticos.

EDUCACIÓN COMUNITARIA Y PREVENCIÓN DE DROGAS

Cuando el responsable de esta publicación, José Luiz Gaeta Paixão, discutió con el autor el tema de este apartado, por no ser especialista en drogas, se tuvo que buscar información, se conversó con colegas y personas que lidian con esta problemática. Se presentaron dos puntos totalmente distintos.

Por un lado, se notó que la *prensa mayor* se detiene, casi exclusivamente, en mostrar que las drogas son sustancias peligrosas y que causan daños físicos y psicológicos, provocan enfermedades graves y dependencia. Éstas son: marihuana, cocaína, crack, éxtasis, opio, morfina, heroína, cemento, etc., clasificadas de diversas maneras. Luego viene la lista de los países que producen la droga, cómo se distribuye... y se está muy bien "informado", como cuando se buscan datos sobre cualquier otro "producto". Si no hubiera información de que el consumo es ilegal, se tendría la impresión de que se trata de un comercio como cualquier otro.

Se invita al lector a que haga el mismo recorrido. Él estará informado sobre carteles, rutas, etc., pasando inevitablemente por Colombia, por Bolivia y por Estados Unidos. Panamá no se quedará fuera. Tendrá información sobre drogas en el deporte, tipos de dependencia y capacidad de tolerancia, composición química y vías de administración y, además, sobre el síndrome de abstinencia que causa náuseas, taquicardia, alucinaciones y delirios. Aprenderá sobre los arsenales de combate al tráfico, como aviones, aeropuertos, helicópteros, etc., que recuerdan ciertos comerciales de planes de salud.

Se imaginaba cómo se quedaría el joven y el adolescente que, con miedo de abordar el tema en casa, en el seno familiar, tuviera, como tantos, la saludable y legítima curiosidad de informarse sobre el tema.

Sin embargo, afortunadamente, al consultar a personas que se ocupan del tema, se encontró un mundo mucho menos esterilizado. Estas personas

lidian con otros datos e información. Nada que ver con la lógica del mercado. La prevención de drogas no pasa por este tipo de información. Pasa por las emociones, por lo más profundo del ser, por la angustia de la existencia, por el sentido de la vida. Frente a la realidad concreta de la exclusión, del abandono, de la falta de perspectiva de vida, la *pedagogía del educador social de la calle* viene encontrando alternativas.

¿Qué pedagogía es ésta? Es esencialmente una *pedagogía de la tolerancia*, de respeto a sí mismo y a los demás, pedagogía de la conscientización, en la cual se valora a cada ser humano y se produce confianza en sí mismo.

¿Qué técnicas se utilizan? Las técnicas del arsenal de la educación popular comunitaria. Entre éstas, la música, la danza, el teatro, el arte, la estética, el cuento, la leyenda. Aparece el rap, una coreografía, un poema, la poesía, etc. No hay prevención sin historia de vida, sin biografía, y los resultados son increíbles, como nos decía Stela Graciani, de la Asociación Internacional de Educación Comunitaria: “la droga pasa a ser secundaria, cuando quien se droga descubre que es capaz de construir, de crear y de inventar, cuando consigue manifestar su dolor, sus sueños, sus fantasías, cuando su imaginación comienza a aflorar”.

Las campañas contra las drogas de contenido moralizante no conducen a nada. Los recursos destinados a estas campañas deberían ser usados en la educación comunitaria. Darían mucho más resultado. Fue lo que se pudo aprender sobre este apasionante tema.

EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO: NUEVAS HABILIDADES, NUEVAS CAPACIDADES

Este tema puede ser visto desde varias perspectivas. Para examinarlo se eligió el punto de vista de la pedagogía de la praxis. *Praxis*, en griego, literalmente significa *acción*. Así, la pedagogía de la praxis podría ser confundida con la pedagogía de la acción, defendida por el movimiento de la escuela nueva. Podría ser considerada como una nueva versión de la pedagogía pragmática, que entiende la praxis como práctica estrictamente utilitaria, reduciendo lo verdadero a la útil. Por el contrario, más que a la escuela nueva, la pedagogía de la praxis evoca la tradición progresista de la educación, para la cual *praxis* significa *acción más reflexión* o, más específicamente, *acción transformadora*.

En esta pedagogía, el trabajo es considerado como *principio antropológico-pedagógico*. Por ello, ésta también fue llamada *pedagogía del trabajo*. El ser humano se crea en la praxis social y productiva, en la dialéctica hombre-mundo. Al comprender la naturaleza a su alrededor, el ser humano transforma este conocimiento en *ciencia* y *tecnología* a su servicio.

Visto como principio educativo por la pedagogía de la praxis, el trabajo

es considerado esencial en la formación del educando, siempre y cuando supere la mera *especialización*. Las facultades del educando deben ser desarrolladas en todos los dominios de la vida social, esto es, en el trabajo, en la política, en la economía y en la cultura. La necesidad de una “educación omnilateral” (expresión de Marx) actualmente es más notable que en el siglo pasado, frente a la actual *obsolescencia del conocimiento* y de la *movilidad social*. La *polivalencia* en el empleo es una exigencia de la empresa moderna. Las nuevas tecnologías exigen cada vez más creatividad, cultura general, y no la especialización, por lo menos para la gran masa de trabajadores.

Actualmente no se puede hablar de *educación para el trabajo* sin hablar de la *globalización* de la economía, de las comunicaciones y de la cultura. Las consecuencias para la educación son enormes: necesidad de nuevas calificaciones, desarrollo de nuevas competencias y adquisición de nuevas habilidades. Tener facilidad para comunicarse, comprender textos y tener un raciocinio lógico comenzó a ser hoy muy importante en la disputa por un empleo. Así, el mundo tradicional de la educación está siendo puesto en jaque. Hoy se insiste más en la autonomía intelectual del alumno, en la formación para la ciudadanía y en la visión crítica. Los propios alumnos, expuestos a las tecnologías más avanzadas y a los medios electrónicos de comunicación, se manifiestan en desacuerdo frente a las formas tradicionales de aprender, centradas en la figura del profesor y buscan la informática, la multimedia, los bancos de datos, los videos, los discos compactos, el módem, el teléfono, etc., un mundo que, muchas veces, las escuelas no consiguen acompañar.

La *escuela del futuro* ofrecerá menos paquetes de conocimientos y creará en el educando las competencias y habilidades básicas para aprender a aprender y poner el conocimiento al servicio de una comunidad que moldeará el saber adquirido en la escuela.

CONOCER Y APRENDER EN LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

El Centro de Educación Comunitaria para el Trabajo, CCT, del Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial, SENAC, de São Paulo, acaba de lanzar el Programa de Educación para el Trabajo, con el objetivo de ampliar la inserción de jóvenes de baja renta en el mercado de trabajo, especialmente los que están en el rango de los 14 a los 21 años. La primera etapa del programa se centra en el desarrollo de *competencias básicas*, y la segunda, en la *vivencia* práctica de la empresa. De esta forma, el CCT responde, por un lado al desafío del empleo y, por otro, a la articulación de sus propios programas, que se van perfeccionando cada año.

Aquí no se abordará el contenido específico de cada uno de los siete pro-

gramas, ni su metodología, que innova por la visión crítica de los temas y por la reflexión organizada sobre la práctica profesional; se desea hablar un poco sobre las competencias básicas, destacando la capacidad de aprender.

Aprender no es dominar un conocimiento, sino ser capaz de *producir* y *organizar* el conocimiento. El conocimiento es un bien imprescindible para producir nuestra propia existencia. El conocimiento sirve para entender el mundo. No basta con leer el mundo. Es necesario conocerlo, esto es, construir algunas certezas sobre él. Por eso, él también sirve para averiguar, es decir, para evaluar nuestras hipótesis y saber distinguir lo verdadero de lo falso. Asimismo, constituye una herramienta esencial para intervenir en el mundo. Un programa de educación para el trabajo no se restringe a aquellos que están buscando incorporarse críticamente en el mercado de trabajo, sino que también se orienta a aquellos que ya están trabajando, y que se educan para el trabajo en servicio, con lo que mejoran su capacidad de transformar el mundo.

Conocer no es apropiarse de algo listo –un dato, una información–, no es memorizar alguna fórmula o técnica de trabajo. *Conocer es descubrir*. Para conocer es necesario construir de forma *integradora e interactiva* el objeto del conocimiento. Conocer es construir críticamente un sistema de representaciones. Por esto, el raciocinio lógico y la elaboración crítica son exigencias básicas del desarrollo de la capacidad de aprender.

Para aprender, se necesita querer aprender y vincularse profundamente con aquello que se desea aprender. Más que en la relación bipolar profesor-alumno, se aprende en *ambientes interactivos*, en el trabajo, en la práctica, o sea, en la interacción. Para aprender es necesario comunicar, trabajar en grupo, colaborar con el otro, investigar, explorar hipótesis y tomar decisiones. La *sociabilidad* y la *comunicación* son exigencias básicas de todo aprendiz, así como la independencia del sujeto que conoce la concentración y la disciplina para el estudio.

Somos aprendices toda la vida. Quien para de aprender no sólo deja de ser un profesional; deja también de producir su propia existencia. Cuando se deja de aprender, también se deja de vivir.

CAMBIAR ES DIFÍCIL, PERO ES POSIBLE Y URGENTE

“Cambiar es difícil, pero es posible y urgente”, decía Paulo Freire.

Hoy, Paulo ya no está más entre nosotros, pero quedó su legado de ser humano especial, que creía en la posibilidad de superar la injusticia y la desigualdad. “La historia es posibilidad”, repetía.

Paulo era una persona pura y justa, cordial y curiosa. Después de haber tenido la felicidad de trabajar con él durante más de veinte años, no podría,

después de su muerte, escribir en la *Carta de Educación Comunitaria del SENAC* sin rendirle un tributo y reconocer su gran contribución a la teoría y a la práctica de la educación y, en especial, a la educación popular comunitaria.

Cambiar es posible y urgente. No obstante, ¿qué es cambiar?, ¿estaremos en una época de cambios?, ¿cuáles?, ¿en qué dirección? Cambiar es más que innovar. Mientras que en la innovación existe una cierta continuidad, el cambio es más radical: opera rupturas.

Estamos siempre buscando operar cambios e innovar. Hoy se habla mucho de experiencias innovadoras que proponen cambios. Esta *carta* ha venido mostrando lo nuevo que está surgiendo, lo innovador: la innovación tiene que ver con algo más *antiguo* que se quiere superar, con la institución de algo nuevo en lo instituido, en lo existente.

Sin embargo, lo nuevo no es necesariamente mejor que lo viejo, que lo antiguo: depende de una dirección, de una orientación ético-política, de una filosofía que sea la base de la innovación.

Entre las novedades que hoy destacan, ciertamente está la idea motora de este final de siglo que se traduce en la palabra *colaboración*. Sin embargo, no es sólo un modismo que puede ser visto de muchas formas. Aquí se ha destacado la colaboración entre la empresa y la comunidad organizada, entre las esferas de gobierno, entre instituciones del llamado tercer sector, el Estado y el mercado, con un sentido de cambio de la propia función de las actividades: económica, social, cultural, etc. Paulo Freire dio un ejemplo extraordinario de valoración de la colaboración entre Estado y movimientos sociales con la firma de más de noventa convenios en el caso del Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos de la ciudad de São Paulo.

En este marco, no es superfluo recordar la Constitución de 1988, que establece el principio de la “función social” de la empresa. La actividad económica tiene por finalidad “asegurar a todos asistencia digna, conforme a los dictámenes de la justicia social” (Art. 170). Mostrar ejemplos de empresas que cumplen esta función dictada por la Constitución parece justificar plenamente la existencia de un medio de divulgación como esta *Carta de Educación Comunitaria*. En la era de la información y del conocimiento, los ejemplos no faltan, sobre todo en el tercer sector, que se está volviendo un gran espacio de participación y de experimentación de nuevas formas de pensar la realidad social y de actuar sobre ésta.

El sentido que debe ser buscado en las sociedades parece que fue dado en el propio preámbulo de nuestra Constitución *ciudadana*: instituir un Estado que asegure “el bienestar, el desarrollo, la igualdad y la justicia como valores supremos de una sociedad fraternal, pluralista y sin preconceptos”.

La conciencia ecológica nos propone un problema de una profundidad y de una visión extraordinarias. Tenemos que enfrentar al mismo tiempo el problema de la vida en el planeta Tierra, el problema de la sociedad moderna y el problema del destino del Hombre. Esto nos obliga a cuestionar la propia orientación de la civilización occidental. En la aurora del tercer milenio, es necesario comprender que revolucionar, desarrollar, inventar, sobrevivir, vivir, morir, va todo inseparablemente ligado

EDGAR MORIN, *apud* Antônio Lago, 1984, p. 6

Devolver a las futuras generaciones el planeta Tierra mejor de como lo recibimos es un reto histórico y lograrlo nos da autoridad para disfrutar responsablemente sus bellezas

Inscripción en una bolsa de papel reciclado,
en un supermercado en Costa Rica

Desde mi aldea veo cuanto desde la tierra se puede ver en el Universo...
Por eso mi aldea es tan grande como otra tierra cualquiera.
Porque yo soy del tamaño de lo que veo y no del tamaño de mi altura..."

FERNANDO PESSOA

Las reflexiones que siguen son el primer resultado de los debates que se están llevando a cabo en las sedes del Instituto Paulo Freire en diversas partes del mundo, acerca de los *nuevos paradigmas en educación*. Al presentar estas primeras ideas a debate, el instituto tiene por objetivo comprender mejor el papel de la educación en la construcción de un desarrollo con justicia social –centrado en las necesidades humanas y no en el capital– y que, al mismo tiempo, no agrede el medio ambiente. Con esto, espera poder am-

* Se ha abordado el tema en diversas oportunidades. Fue de mucha valía la participación en Río 92 y en Río+5 para desarrollar el contenido de este texto. Una primera versión apareció en la revista *Escola Pública* de la Universidad Federal de Mato Grosso (v. 2, núm. 2, octubre de 1993). El primer debate público sobre el tema se realizó en el Congreso Internacional de Educación organizado por la Secretaría Estatal de Educación de Santa Catarina, en Florianópolis, en diciembre de 1996 y, posteriormente, en la Conferencia Continental de las Américas en diciembre de 1998 en Cuiabá (Mato Grosso).

pliar los contactos con otras personas, principalmente ecologistas y educadores preocupados con el mismo tema después de la realización en nuestro país de *Río+5*, punto de partida de una campaña global para mover el desarrollo sustentable de la *Agenda 21* (Río 92) para la acción, en preparación para el próximo milenio.

Con esta introducción, no se pretende defender una tesis, sino poner un tema a discusión. Para ello procuramos recoger algunos elementos de la propia experiencia y reflexión, apoyados en el material disponible, principalmente en los textos de Francisco Gutiérrez, director del Instituto Paulo Freire de Costa Rica. De él oímos por primera vez, en 1992, la palabra “ecopedagogía”. También recibimos varias contribuciones de Cruz Prado, directora del Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación –igualmente de Costa Rica– y de Fábio Cascino, educador, ecologista miembro del Instituto Paulo Freire, quien prepara una tesis sobre el tema en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo.

EDUCACIÓN Y SUSTENTABILIDAD

Para entender lo que es ecopedagogía, es necesario entender lo que es pedagogía y lo que es sustentabilidad.

En los libros de Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto sobre la “mediación pedagógica” (1994 y 1994a), los autores definen pedagogía como el trabajo de promoción del aprendizaje por medio de recursos necesarios al proceso educativo en la cotidianidad de las personas. Para ellos, la vida cotidiana es el lugar del sentido de la pedagogía, pues la condición humana pasa inexorablemente por ella. Los medios electrónicos, conectándonos con todo el mundo no anulan ese lugar, pues “la revolución electrónica crea un espacio acústico capaz de globalizar los acontecimientos cotidianos” (Gutiérrez, 1996, p. 12), volviendo lo local global y lo global local. Es lo que se llama, en las organizaciones no gubernamentales, *glocal*. Lo cotidiano y la historia se funden en un todo. La *ciudadanía ambiental* local se vuelve también *ciudadanía planetaria*.

Sin embargo, “no podemos hablar de ciudadanía planetaria si excluimos la dimensión social del desarrollo sustentable” (Gutiérrez, 1996, p. 13). Esta advertencia de Francisco Gutiérrez es importante, pues es necesario distinguir un *ecologismo elitista* e idealista de un *ecologismo crítico* que coloca al ser humano en el centro del bienestar del planeta. Sólo que “el bienestar no puede ser únicamente social, también tiene que ser sociocósmico”, como afirma Leonardo Boff (1996, p. 3). El planeta es mi casa, la Tierra es mi dirección. ¿Cómo puedo vivir bien en una casa mal arreglada, maloliente, contaminada y enferma?

Para Francisco Gutiérrez parece imposible construir un desarrollo sustentable sin una educación para el desarrollo sustentable. Para él, el desarrollo sustentable requiere cuatro condiciones básicas.

a) Económicamente factible.

b) Ecológicamente apropiado.

c) Socialmente justo.

d) Culturalmente equitativo, respetuoso y sin discriminación de género.

Estas condiciones para el desarrollo sustentable son suficientemente claras. Se explican en sí mismas. El desarrollo sustentable, más que un *concepto científico*, es una idea motora, una idea de movilización en este final de siglo. La escala local tiene que ser compatible con una escala planetaria. De allí la importancia de la articulación con el poder público. Las personas y la sociedad civil, en colaboración con el Estado, necesitan dar su parte en la contribución para crear ciudades y campos saludables, sustentables, esto es, con calidad de vida.

En su libro *Pedagogía para el desarrollo sostenible* (1994), Francisco Gutiérrez denomina “desarrollo sustentable” a aquel que presenta algunas características o “claves pedagógicas” que se completan entre ellas en una dimensión mayor (*holística*) y que apuntan hacia nuevas formas de vida del “ciudadano ambiental”:

1] *Promoción de la vida* para desarrollar el *sentido de la existencia*. Se debe partir de una cosmovisión que ve la Tierra como el *único organismo vivo*. Entender con profundidad el planeta, en esta perspectiva, implica una revisión de nuestra propia cultura occidental, fragmentaria y reduccionista, que considera la Tierra un ser inanimado que debe ser *conquistado* por el hombre. Una visión que se contrapone a la cultura occidental imperialista y que causa impacto, por la manera peculiar con que se relaciona con la naturaleza, es la filosofía maya. En lugar de agredir a la Tierra para conquistarla, los mayas, antes de ararla para *cultivarla* (rendirle culto), hacen una ceremonia religiosa en la cual piden perdón a la Madre Tierra por tener que agredirla con el arado para de ella obtener su sustento.

2] *Equilibrio dinámico* para desarrollar la *sensibilidad social*. Por equilibrio dinámico Gutiérrez entiende la necesidad que el desarrollo económico debe tener de preservar los ecosistemas.

3] *Congruencia armónica* que desarrolla la *ternura* y el *extrañamiento* (*deslumbramiento*, capacidad de asombro), que significa sentirnos como un ser más –aunque privilegiado– del planeta, conviviendo con otros seres animados e inanimados. Según Gutiérrez, “en la búsqueda de esta armonía serán necesarias una mayor vibración y vinculación emocional con la Tierra” (1994, p. 19). “En la construcción de nuestras vidas, como ciudadanos ambientales, no podemos seguir como hasta ahora, excluyendo toda retroalimentación al sentir emoción y la intuición como fundamento de la relación entre los seres humanos y la naturaleza” (Gutiérrez, 1996, p. 17).

4] *Ética integral*, esto es, un conjunto de valores –conciencia ecológica– que le dan sentido al equilibrio dinámico y a la congruencia armónica, desarrollando la capacidad de *autorrealización*.

5] *Racionalidad intuitiva* que desarrolla la capacidad de *actuar como un ser humano integral*. La racionalidad técnica que fundamenta el desarrollo desequilibrado e irracional de la economía clásica necesita ser sustituida por una racionalidad emancipadora, intuitiva, que conozca los límites de la lógica y no ignore la afectividad, la vida, la subjetividad. O, como dice Morin, por una “lógica de lo viviente”: “Tuvimos que abandonar un universo ordenado, perfecto, eterno, por un universo en devenir disperso, nacido en el escenario donde entran en juego, dialécticamente –esto es, de manera al mismo tiempo complementaria, competitiva y antagónica– orden, desorden y organización [...]. Por esto, todo conocimiento de la realidad que no es animado y controlado por el paradigma de la complejidad está condenado a ser mutilado y, en este sentido, a la falta de realismo” (Morin, 1993, pp. 69-148). El paradigma de la racionalidad técnica, que concibe el mundo como un *universo ordenado y perfecto*, que admite que sólo es necesario conocerlo y no transformarlo, termina por ver como algo natural, también, las desigualdades sociales, por ejemplo. Éstas tendrían que ser aceptadas porque el mundo es así y es *natural* que sea así. La racionalidad técnica termina por justificar la injusticia y la falta de equidad.

6] *Conciencia planetaria* que desarrolle la *solidaridad planetaria*. Un planeta vivo requiere de nosotros una conciencia y una ciudadanía planetarias, esto es, que reconozcamos que somos parte de la Tierra y que podemos vivir con ella en armonía –participando de su devenir– o podemos perecer con su destrucción. Según Francisco Gutiérrez, la razón de ser de la planetariedad y de su lógica son consecuencia tanto de una nueva era científica –no dejar la ciencia sólo para los científicos– como del “reciente descubrimiento de la Tierra como un ser vivo” (Gutiérrez, 1996, p. 3).

Éstas también son características de una *sociedad sustentable*. Lo que nos lleva a concluir que no hay *desarrollo sustentable* sin *sociedad sustentable*.

No cabe duda de que esta concepción del desarrollo pone en jaque el *consumismo* del modo de producción capitalista, principal responsable por la degradación del medio ambiente y por el agotamiento de los recursos materiales del planeta. Este modelo de desarrollo, basado en el lucro y la exclusión social, distancia cada vez más a ricos y pobres, a países desarrollados de los subdesarrollados, a los globalizadores de los globalizados. En la era de la globalización, el capitalismo está creando, a escala mundial, un ambiente favorable para que surjan políticas regresivas y antidemocráticas que se aproximan al fascismo. Él

no nos trae sólo el producto, nos trae formas de organización social que destruyen nuestra capacidad de utilizarlo adecuadamente. Asistimos con impotencia a la bes-

tialización de niños y adultos frente al televisor, al hecho de que pasamos cada vez más tiempo trabajando intensamente para comprar más cosas destinadas a economizar nuestro tiempo. Vemos simultáneamente el impresionante avance del potencial disponible y somos incapaces de transformar este potencial en una vida mejor [...]. Mientras aumenta el volumen de juegos tecnológicos en las tiendas, escasean el río limpio para nadar o pescar, la quinta con sus árboles, el aire limpio, el agua limpia, la calle para jugar o pasear, la fruta comida sin miedo a los químicos, el tiempo disponible, los espacios de socialización informal. El capitalismo tiene necesidad de sustituir felicidades gratuitas por felicidades vendidas y compradas (Ladislau Dowbor, en Freire, 1995, pp. 12-13).

ECOPEDAGOGÍA: MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y ABORDAJE CURRICULAR

La palabra ecología fue creada en 1866 por el biólogo alemán Ernst Haeckel (1834-1919), como un capítulo de la biología, para designar el estudio de las relaciones existentes entre todos los sistemas vivos y no vivos entre sí y con su medio ambiente. Hoy, es posible distinguir cuatro grandes vertientes de la ecología: la *ecología ambiental* –que se preocupa por el medio ambiente–; la *ecología social* –que inserta al ser humano y a la sociedad dentro de la naturaleza y pugna por un desarrollo sustentable–; la *ecología mental* o profunda –que estudia el tipo de mentalidad que está vigente hoy y que se remonta a la vida psíquica humana consciente e inconsciente, personal y arquetípica–, y la *ecología integral* –que parte de una nueva visión de la Tierra, surgida cuando, en los años sesenta, pudo ser vista desde fuera por los astronautas (Boff, 1996). “La era planetaria comienza con el descubrimiento de que la Tierra es sólo un planeta” (Morin, 1993, p. 16).

La *ecología natural* se refería sólo a la preservación de la naturaleza. La *ecología social integral* se refiere a la calidad de vida. ¿Cómo se traduce en el campo de la educación el principio de la sustentabilidad? Se traduce en preguntas como: ¿Hasta qué punto tiene sentido lo que hacemos? ¿Hasta qué punto nuestras acciones contribuyen para la calidad de vida de los pueblos y para su felicidad? La sustentabilidad es un principio que orienta nuevamente la educación y, principalmente, los planes de estudio.

La ecopedagogía puede ser vista como un movimiento pedagógico o como un abordaje curricular.

La ecopedagogía como un movimiento pedagógico

Como la ecología, la ecopedagogía también puede ser entendida como un movimiento social y político. Como todo movimiento nuevo, en proceso de

evolución, éste es complejo, muchas veces mal entendido, como las expresiones *desarrollo sustentable* y *medio ambiente*. Al contrario de los términos *educación* y *salud* –que corresponden a áreas bastante conocidas por la población–, la expresión *medio ambiente* es casi totalmente ignorada. La población conoce lo que es la basura, el asfalto, la cucaracha, etc., pero no entiende la cuestión ambiental en su significación más amplia. De allí la necesidad de una ecopedagogía, de una pedagogía para el desarrollo sustentable.

La ecopedagogía como movimiento social y político surgió en el seno de la sociedad civil, en las organizaciones, tanto de educadores como de ecologistas, trabajadores y empresarios preocupados por el medio ambiente. La sociedad civil viene asumiendo su parte de responsabilidad frente a la degradación del medio ambiente, entiende que es sólo por medio de una *acción integral* como esta degradación se puede combatir. Los movimientos sociales y populares y las organizaciones no gubernamentales han alertado a los gobiernos y a la propia sociedad sobre los daños causados al medio ambiente y a los seres humanos por causa de políticas públicas en contra de la sustentabilidad. En los últimos años, fueron principalmente las ONG las que más se han empeñado en superar los problemas causados por la degradación del medio ambiente. De esta forma, anticipándose a las iniciativas del Estado, las organizaciones no gubernamentales se están movilizándose más en la búsqueda de una *pedagogía del desarrollo sustentable*, entendiendo que, sin una acción pedagógica efectiva, de nada servirán los grandes proyectos estatales de combate a la contaminación y de preservación del medio ambiente.

La ecopedagogía como abordaje curricular

La ecopedagogía implica una reorientación de los planes de estudio para que incorpore ciertos principios defendidos por ella. Estos principios deberían, por ejemplo, orientar la concepción de los contenidos y la elaboración de los libros de texto. Piaget nos enseñó que los planes de estudio deben contemplar lo que es significativo para el alumno. Sabemos que esto es correcto, pero está incompleto. Los contenidos curriculares tienen que ser significativos para el alumno y únicamente lo serán para él si estos contenidos también fueran significativos para la salud del planeta en un contexto más amplio.

¿Cómo buscar significado para el conocimiento fuera de un contexto? Para comprender lo que se conoce no se puede aislar a los objetos del conocimiento. Como dice Edgar Morin (1992, pp. 1-2), es necesario “volver a situarlos en su medio ambiente para conocerlos mejor, sabiendo que todo ser vivo sólo puede ser conocido en su relación con el medio que lo circunda, donde va a buscar energía y organización”. Ahora bien, los planes de estudio monoculturales oficiales privilegian la enseñanza de la historia, la geografía, la química y la física dentro de

categorías aisladas, sin saber, al mismo tiempo, que la historia siempre se sitúa dentro de espacios geográficos y que cada paisaje geográfico es fruto de una historia terrestre; sin saber que la química y la microfísica tienen el mismo objeto, en escalas diferentes (*ibid.*).

Sin duda, la ecopedagogía también deberá influir en la estructura y el funcionamiento de los *sistemas de enseñanza*. Es sabido que los sistemas nacionales de educación nacieron el siglo pasado, bajo el signo de la pedagogía clásica, racionalista y centralizadora. La ecopedagogía propone una nueva forma de gobernabilidad frente a la ingobernabilidad del gigantismo de los sistemas actuales de enseñanza, propone la descentralización democrática y una racionalidad basadas en la *acción comunicativa* que deberá influir también en la formación de los nuevos sistemas de enseñanza (el *Sistema Único y Descentralizado de Educación Básica*, por ejemplo). El principio de la gestión democrática –por lo tanto, de la *autonomía* y de la *participación*– es muy apreciado por el movimiento ecopedagógico.

La pedagogía clásica construyó sus *parámetros curriculares* basada en la memorización de contenidos (nuestra tan difundida *pedagogía de los contenidos* es hija de la Ilustración, como lo demostró José Tamarit). La ecopedagogía insiste en la necesidad de que se reconozca que las formas (*vínculos, relaciones*) son también contenidos. Como esta pedagogía está preocupada por la *promoción de la vida*, los contenidos de las relaciones, las vivencias, las actitudes y los valores y la “práctica de pensar la práctica” (Paulo Freire) adquieren una expresiva relevancia.

Asimismo, la ecopedagogía defiende la valoración de la *diversidad cultural*, la garantía para la manifestación de las minorías étnicas, religiosas, políticas y sexuales, la democratización de la información y la reducción del tiempo de trabajo, para que todas las personas puedan participar de los bienes culturales de la humanidad. Por lo tanto, la ecopedagogía es también una pedagogía de la *educación multicultural*.

Finalmente, la ecopedagogía no es una pedagogía escolar. Ésta no se dirige sólo a los educadores sino a los habitantes de la Tierra en general. Como afirma Francisco Gutiérrez, “estamos frente a dos lógicas que de modo alguno debemos confundir: la lógica escolar y la lógica educativa” (Gutiérrez, 1996, p. 26). La educación para un desarrollo sustentable no se puede confundir con una educación escolar. La escuela debe contribuir mucho y está contribuyendo –hoy los niños escolarizados son los que llevan a los adultos en las casas la preocupación por el medio ambiente–, pero la ecopedagogía pretende ir más allá de la escuela: pretende empapar a toda la sociedad.

Planteadas así, la ecopedagogía no es una pedagogía más, al lado de otras. Ésta sólo tiene sentido como proyecto alternativo global en el que la preocupación no reside únicamente en la preservación de la naturaleza (ecología natural) o en el impacto de las sociedades humanas sobre los ambientes

naturales (ecología social), sino en un nuevo modelo de civilización sustentable desde el punto de vista ecológico (ecología integral), que implica un cambio en las estructuras económicas, sociales y culturales. Ésta, por lo tanto, está ligada a un *proyecto utópico*: cambiar las relaciones humanas, sociales y ambientales que se tienen hoy.

Queda claro que la ecopedagogía no tiene la pretensión de ser totalmente inédita. Ella se incorpora, como movimiento, en la evolución del propio movimiento ecológico, como doctrina y como actitud frente a la vida e incluyó la corriente no violenta del pensamiento anarquista, el movimiento pacifista y humanista, el propio marxismo libertario y a pensadores que, “en diversos campos de la ciencia y del conocimiento, han adoptado perspectivas de globalización y orientadas a la liberación social y psicológica de los hombres” (Lago, 1994, p. 41). La ecopedagogía se inserta también en un movimiento reciente de renovación educativa que incluye la transdisciplinariedad y el holismo.

Un ejemplo concreto de la ecopedagogía como movimiento social está hoy en el trabajo realizado por muchas organizaciones no gubernamentales para que la Carta de la Tierra, que será proclamada por las Naciones Unidas, no sea justamente sólo *proclamada*, sino que sea vivida por los habitantes del planeta y construida colectivamente antes de ser proclamada. La pedagogía contenudista y burocrática se mueve desde la oferta hacia la demanda: desde la proclamación ilustrada a la acción sobre las personas. La ecopedagogía se mueve desde la demanda hacia la oferta. Primero se vive, se experimenta, se elabora y después se le da el nombre y se proclama. ¿Por qué es importante la demanda? Porque de nada serviría proclamar burocráticamente derechos si éstos no son exigidos, si éstos no son demandados y creados desde abajo hacia arriba. Entendida de esta manera, la ecopedagogía es una nueva *pedagogía de los derechos* que asocia los derechos de los humanos a los derechos de la Tierra.

DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL A LA ECOPEDAGOGÍA

Para entender mejor el movimiento en el cual se inserta la ecopedagogía, es necesario volver a recordar algunos momentos de ese debate. Debido a la importancia que tuvo, debe recordarse, por ejemplo, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, que se realizó en la ciudad de Río de Janeiro del 3 al 14 de junio de 1992. La única ocasión en la que los países se habían reunido para discutir la supervivencia del planeta había sido en 1972, en Estocolmo.

Además de la conferencia oficial patrocinada por la ONU, paralelamente se llevó a cabo el *Foro Global 92*, promovido por entidades de la sociedad

civil. En él participaron más de 10 mil representantes de ONG de las más variadas áreas de actuación en todo el mundo. Éste consistió en un conjunto de eventos, que englobaron, entre otros, los encuentros de mujeres, niños, jóvenes e indios. En este foro se aprobó la *Declaración de Río*, también llamada *Carta de la Tierra*, que apeló a todos los participantes para que adoptaran su espíritu y los principios en el nivel individual y por medio de acciones concretas de las ONG firmantes. Asimismo, estas últimas se comprometieron a iniciar una campaña asociada llamada *Nosotros Somos la Tierra*, por medio de la adopción de la carta.

La *Carta de la Tierra* es una declaración de principios globales para orientar la cuestión del medio ambiente y del desarrollo. Incluye los principios básicos que deberán regir el comportamiento de la economía y el del medio ambiente, por parte de los pueblos y naciones para asegurar *nuestro futuro común*. Esta carta pretendía tener la misma importancia que tuvo la *Declaración de los Derechos Humanos*, firmada por las Naciones Unidas en 1948. Contiene 27 principios con el objetivo de establecer una nueva y justa sociedad global mediante la creación de nuevos niveles de cooperación entre los Estados, sectores importantes de la sociedad y el pueblo. Para conseguir el desarrollo sustentable y una mejor calidad de vida para los pueblos, la *Carta de la Tierra* propone que los Estados reduzcan y eliminen patrones insostenibles de producción y consumo y promuevan políticas demográficas adecuadas.

La Conferencia de las Naciones Unidas también fue llamada *Cumbre de la Tierra*, pues representó el mayor encuentro internacional de cúpula de todos los tiempos, con la participación de 175 países y 102 jefes de Estado y de gobierno. Se le conoce como ECO-92, o simplemente Río 92.

Entre los muchos temas abordados en Río 92, destacan: arsenal nuclear, desarme, guerra, desertificación, desmantelamiento, infancia, contaminación, lluvia ácida, crecimiento demográfico, pueblos indígenas, mujeres, hambre, drogas, refugiados, concentración de la producción y de la tecnología, tortura, desaparecidos, discriminación y racismo.

La UNCED produjo importantes documentos en cumplimiento de su objetivo de proponer un modelo de desarrollo comprometido por encima de todo con la preservación de la vida en el planeta. El mayor y más importante de todos fue la *Agenda 21*. Se trata de un volumen compuesto por 40 capítulos con más de 800 páginas, un detallado programa de acción en materia de medio ambiente y desarrollo. En él constan tratados en muchas áreas que afectan la relación entre el medio ambiente y la economía, como la atmósfera, la energía, los desiertos, los océanos, agua dulce, tecnología, comercio internacional, pobreza y población.

Las 175 naciones presentes aprobaron y firmaron la *Agenda 21* y se comprometieron a respetar sus términos. Ésta representa la base para erradicar la contaminación en el planeta y la construcción de un modelo de desarro-

llo sustentable, esto es, que no agrede el ambiente y no agote los recursos disponibles.

Río+5, un nuevo foro de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, reunido en Río de Janeiro en marzo de 1997, evaluó los resultados prácticos obtenidos con los tratados firmados en 1992. Muchas organizaciones y redes de la sociedad civil y económica participaron en este evento con el objetivo de revisar los progresos específicos en lo relativo al desarrollo sustentable y de identificar prácticas, valores, metodologías y nuevas oportunidades para implementarlo. Los participantes concluyeron que los resultados obtenidos con la Agenda 21, cinco años después (1997), eran aún muy pequeños y que sería necesario pasar a acciones más prácticas, más allá de las grandes proclamaciones de principios. Se aprobó una nueva redacción de la *Carta de la Tierra*. En la evaluación de Leonardo Boff (1993),

si Río 92 no trajo grandes avances políticos objetivos, sirvió para despertar una cultura ecológica, una preocupación universal por el destino común del planeta [...]. Tenemos una nueva percepción de la Tierra como inmensa comunidad de la cual somos parte y fragmento, miembros responsables para que todos puedan vivir en armonía.

Las ONG cada vez son más reconocidas como vitales para el proyecto, la ejecución y la obtención de buenos resultados para el desarrollo sustentable. La promoción de un desarrollo durable necesitará de nuevas herramientas para el análisis y la resolución de problemas para los cuales las ONG han venido acumulando experiencia y reflexión. Éstas se han multiplicado en todo el mundo y han mostrado su fuerza política y económica en Río 92 y continuarán demostrando una gran vitalidad. Se les consideró como los *ojos de la población* en la Conferencia de la ONU y, después, como interlocutoras obligatorias entre los gobiernos de los países pobres y las instituciones financieras de los países ricos.

Un promedio de 25 mil personas estuvo presente diariamente para participar en los casi 350 eventos promovidos por el Foro Global 92. Durante 15 días participaron cerca de 3 mil entidades, ambientalistas o no, de diferentes países de las más variadas partes del planeta.

La *educación ambiental* fue uno de los temas más destacados en este magno evento. Destacó de manera especial la presencia de ésta en la Jornada Internacional de Educación Ambiental, organizada por el Consejo Internacional de Educación de Adultos, con apoyo de ONG como el Servicio Universitario Mundial y la Asociación Internacional de Educación Comunitaria.

El resultado más importante de este evento fue el lanzamiento, el 7 de junio, del *Tratado de educación ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global*. Hay que destacar algunos principios básicos de este importante documento (*Tratado de las ONG*, s.f., pp. 194-196):

1] La educación ambiental debe tener como base el pensamiento crítico e innovador, en cualquier tiempo o lugar, en sus diversas formas: formal, no formal e informal, promoviendo la transformación y la construcción de la sociedad.

2] La educación ambiental es individual y colectiva. Tiene el propósito de formar ciudadanos con conciencia local y planetaria, que respeten la auto-determinación de los pueblos y la soberanía de las naciones.

3] La educación ambiental debe involucrar una perspectiva holística, enfocando la relación entre el ser humano, la naturaleza y el universo de forma interdisciplinaria.

4] La educación ambiental debe estimular la solidaridad, la igualdad y el respeto a los derechos humanos, valiéndose de estrategias democráticas e interacción entre las culturas.

5] La educación ambiental debe integrar conocimientos, aptitudes, valores, actitudes y acciones. Debe convertir cada oportunidad en experiencias educativas de las sociedades sustentables.

6] La educación ambiental debe ayudar a desarrollar una conciencia ética sobre todas las formas de vida con las que compartimos este planeta, respetar sus ciclos vitales e imponer límites para la explotación de estas formas de vida por parte de los seres humanos.

La *educación ambiental*, también llamada *ecoeducación*, va mucho más allá del conservadurismo. Se trata de un cambio radical de mentalidad en relación con la calidad de vida, que está directamente ligada al tipo de convivencia que se mantiene con la naturaleza y que implica actitudes, valores y acciones. Se trata de una opción de vida por una relación saludable y equilibrada con el contexto, con los demás, con el ambiente más próximo, comenzando por el ambiente de trabajo y por el ambiente doméstico.

El Foro Global 92 encaminó a la conferencia de la UNCED 32 tratados con numerosas propuestas. Pedían, sobre todo, la participación de las ONG, con derecho a voz y voto, en la toma de decisiones gubernamentales que afectan el ambiente.

La *abordaje comunitario* también fue ampliamente destacado por parte de las ONG, en particular, en lo que se refiere al papel de la educación. Se insistió en las posibilidades abiertas por el trabajo comunitario en favor del desarrollo sustentable, en favor de la protección ambiental y de la construcción de una comunidad saludable. La educación es aún la clave para esta nueva forma de desarrollo.

La ecopedagogía no se opone a la educación ambiental. Por el contrario, supone la necesidad de una educación ambiental, la incorpora y estudia, como ciencia de la educación, los fines de la educación ambiental y los medios de su realización concreta. Fue justamente durante la realización del Foro Global 92, en el que se discutió mucho la educación ambiental, en el que se percibió la importancia de una pedagogía del desarrollo sustentable o de

una *ecopedagogía*. La pedagogía tradicional, sobre todo centrada en lo escolar y en el profesor, no conseguía dar cuenta de una realidad dominada por la globalización de las comunicaciones, de la cultura y de la propia educación. Se necesita crear nuevos medios y un nuevo lenguaje. Pero no sólo esto: sería necesario fundamentar estos medios y este lenguaje en una *ética* y en una *estética*. El uso intensivo de la educación audiovisual, de la educación a distancia y de las redes se imponía y exigía una nueva *mediación pedagógica*. El debate estaba comenzando apenas, y dos años después los textos de Francisco Gutiérrez ensayaban la primera respuesta.

No obstante, para afirmarse como una pedagogía que responda a una cuestión tan compleja como la del desarrollo sustentable, la ecopedagogía necesita transitar todavía un largo camino. Necesita no únicamente del debate académico y de la construcción teórica; necesita, sobre todo, ser experimentada en la práctica. Es lo que se está haciendo en torno a la *Carta de la Tierra en la perspectiva de la educación*, un movimiento organizado por el Instituto Paulo Freire con el apoyo de la UNESCO, del Consejo de la Tierra, de la Asociación Internacional de Educación Comunitaria y de otras organizaciones e instituciones.

DE LA DEMANDA DE LOS PUEBLOS A LA PROCLAMACIÓN DE LOS DERECHOS DE LA TIERRA

La Proclamación de los Derechos Humanos por parte de las Naciones Unidas en 1948 partió de un grupo de especialistas y fue negociada entre los Estados miembros de la organización. Fue hecha antes de consultar la *demanda*, aunque hubiera sido manifestada de diversas formas. La sociedad civil no participó activamente en su elaboración, debido a que el crecimiento de las organizaciones sociales se dio, sobre todo, en la segunda mitad del siglo XX.

En la actualidad, gracias a un esfuerzo que está movilizando a numerosas personas e instituciones en un inmenso proceso pedagógico, la *Proclamación de los Derechos de la Tierra* o, simplemente, la *Carta de la Tierra*, será precedida de un amplio proceso de *consulta*: se parte de la demanda de los pueblos para la promulgación de los derechos de la Tierra, que incluyen los derechos de los humanos. El Consejo de la Tierra, con sede en Costa Rica, en estrecha cooperación con otras organizaciones, como la Cruz Verde, la Cruz Roja y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, PNUMA, viene auspiciando el debate al interior de la sociedad civil mundial, con el extenso programa de consultas por áreas y por sectores clave. A mediano y a largo plazos, este proceso de consulta deberá culminar con el fortalecimiento de la participación de las diversas organizaciones de la sociedad civil en la sustentabilidad de las comunidades y de los países en todo el mundo.

La *Carta de la Tierra* será proclamada al inicio del próximo decenio por las Naciones Unidas, dando continuidad a los compromisos asumidos por los pueblos, naciones, estados y sociedad civil en Río 92, tanto en el Foro Global como en la UNCED.

Sin embargo, todos los esfuerzos en este sentido servirán de poco si la Carta de la Tierra sólo representa un conjunto de principios elaborado por especialistas, negociados políticamente por los gobiernos y proclamados solemnemente. Es necesario que la carta sea, por encima de todo, vivida en la cotidianidad de las personas. Para que esto ocurra de hecho, es fundamental que el *proceso colectivo de educación*, sistemático y organizado, nos asegure que al llegar el año 2000 el mayor número posible de ciudadanos del planeta no sólo haya tomado conocimiento del contenido de la carta, sino que haya participado activamente en su elaboración y haya tomado conciencia de que el *futuro saludable de la Tierra* depende de la creación de una *ciudadanía planetaria*.

Esta ciudadanía debe sostenerse con base en la *ética integral* de respeto a todos los seres con los cuales compartimos el planeta. ¿Cómo construir en la práctica esta ética integral sin un proceso educativo? Esto exige, ciertamente, una nueva comprensión del papel de la educación más allá de la transmisión de la cultura y de la adquisición del saber. Implica construcción de nuevos valores y nuevas relaciones. *Nuestro futuro común* depende de nuestra capacidad de entender, hoy, la situación dramática en la cual se está por causa del deterioro del medio ambiente y esto pasa por un proceso de conscientización planetaria.

Por esto, tenemos certeza de que los temas relacionados con el *desarrollo sustentable* y con la *ecopedagogía* se volverán muy importantes en los debates educativos de los próximos decenios. Al mismo tiempo, se cree que el papel de la *educación comunitaria* será decisivo para el cambio de *mentalidades* y *actitudes* en dirección de la sostenibilidad económica.

No basta con sólo leer e informarse sobre la degradación del medio ambiente. Sin un proceso educativo, la *Carta de la Tierra* puede volverse más bien una inocua declaración de principios. Fue con esta preocupación que la UNESCO, el PNUMA, el Consejo de la Tierra y otras instituciones internacionales, como la ICEA, dieron inicio a un esfuerzo internacional e interinstitucional para desarrollar un proceso educativo –tanto en el nivel formal como en el no formal– que vincule a la sociedad civil.

Como dice Francisco Gutiérrez (1994, p. 6), hay dos pedagogías opuestas. La *pedagogía de la proclamación* no subraya a los interlocutores como protagonistas. Por el contrario, la *pedagogía de la demanda*, porque parte de los protagonistas busca, en primera instancia, la satisfacción de las necesidades no satisfechas, lo que, en consecuencia, desencadena un proceso imprevisible, gestor de iniciativas, propuestas y soluciones.

Los procesos pedagógicos exigidos por la *proclamación* son radicalmente

diferentes de los exigidos por la *demanda*. Se trata de dos discursos esencialmente distintos: lo estructurado, rigurosamente racional, lineal y lógico de la proclamación, y lo vivencial, intuitivo, dinámico, complejo y experimental de la demanda. El discurso de la proclamación está hecho y es prácticamente perfecto (por ejemplo, la Declaración de los Derechos Humanos), y el discurso de la demanda se hace y rehace en la cotidianidad y, por consecuencia, está inacabado y es imperfecto.

La *educación centrada en el discurso de la proclamación* exige una pedagogía vertical, impositiva, porque precisamente está basada en mensajes, en “comunicados” –como dice Paulo Freire– y contenidos que deben ser transmitidos. La proclamación se limita a una pedagogía propositiva y conceptual en todas las dinámicas. La *participación* está más en función de aquel que enseña y del contenido que es enseñado que en aquel que aprende.

La *educación centrada en la demanda*, al contrario de la primera, exige una pedagogía de la intercomunicación a partir de la cotidianidad de los interlocutores. En esta pedagogía, las dinámicas y la participación nacen de la propia realidad vivida que es lo que realmente le imprime sentido al proceso.

El proceso de elaboración de la Carta de la Tierra está todavía en camino. Sin embargo, según los documentos ya elaborados, se pueden señalar los principales *ejes*, que son, al mismo tiempo, los valores en los cuales debe sostenerse la ecopedagogía:

- 1] El sentido sagrado, diverso e interdependiente de la vida.
- 2] La preocupación común de la humanidad de vivir con todos los seres del planeta.
- 3] Respeto a los derechos humanos.
- 4] Desarrollo sustentable.
- 5] Justicia, equidad y comunidad.
- 6] Prevención de lo que puede causar daños.

Son grandes claves político-pedagógicas que traducen, sobre todo, el deseo de construir una humanidad menos opresiva de lo que aquella que construimos es hasta ahora. Sin embargo, el necesario grado de generalidad de esos ejes no nos puede distanciar de una práctica pedagógica concreta. Por eso nos preguntamos: ¿qué se puede hacer en el interior de un movimiento como el de la *Carta de la Tierra* si se parte de esos ejes?

Además de participar como ciudadanos, como educadores populares, podemos considerar la Carta de la Tierra un pretexto para organizar un movimiento alrededor de las condiciones de vida de los excluidos de los beneficios del desarrollo. El tipo de desarrollo sustentado en la dilapidación de los recursos materiales está beneficiando cada vez a menos personas. El cambio de paradigma económico es condición necesaria para establecer un desarrollo con equidad.

Por lo tanto, la lucha ecológica no es nada elitista, como sostienen algunos,

aunque el *discurso ecológico* (y no la práctica) sea, muchas veces, manipulado por el capital. Como dice Antônio Lago (1984, p. 56),

los más pobres son los que reciben con mayor impacto los efectos de la degradación ambiental, con el agravante de no tener acceso a condiciones favorables de sanidad, alimentación, etc., y no poder utilizar artificios de los que los más ricos normalmente se valen para escapar del espacio urbano contaminado (casas de campo, viajes, etcétera).

Según Stephen Jay Gould (1993, p. 4), el movimiento conservacionista –que precedió al movimiento ecológico– surgió como una “tentativa elitista de los líderes sociales ricos para preservar áreas naturales como dominios para la recreación y la contemplación de los privilegiados”. Lo que es necesario es librarse de esta visión del ambientalismo como algo “opuesto a las necesidades humanas inmediatas, especialmente las necesidades de los pobres”. El ser más amenazado por la destrucción del medio ambiente es el ser humano y de entre los seres humanos los más pobres son sus principales víctimas.

El movimiento ecológico, como todo movimiento social y político, no es un movimiento neutro. En él también, como movimiento complejo y pluralista, se manifiestan los intereses de grandes corporaciones. Como educadores, lo que nos interesa no es combatir todas las formas de su manifestación, sino entrar en su campo y construir, a partir de su interior, una perspectiva popular y democrática de la defensa de la ecología. Éste puede ser un espacio importante de lucha en favor de los seres humanos más empobrecidos por el modelo económico capitalista globalizado. Sin embargo, se trata, por encima de todo, de salvar al planeta. Sin que se preserve el planeta, las luchas por mejores relaciones sociales, por la justa distribución de la riqueza producida, etc., pierden sentido, pues de nada servirán estas conquistas si no tenemos un planeta saludable que habitar.

Una de las formas de participar en esta lucha es reunir personas e instituciones para discutir qué hacer con la Tierra. Partiendo de las cosas cotidianas o de los datos dramáticos sobre la degradación de la calidad de vida de todos los habitantes de la Tierra, nos podemos interrogar sobre lo que está pasando y sobre cuál papel podemos tener en relación con esta cuestión. Nosotros, conscientemente o no, formamos parte de este problema.

Coherentes con una ecopedagogía, al final de cada discusión necesitamos mostrar los caminos de la acción, esto es, lo que se puede hacer para cambiar, sea en el nivel *personal*, *social*, institucional y/o colectivo. No podemos separar la ecopedagogía de la *cotidianidad*.

La pedagogía tradicional consideraba la esfera de lo cotidiano muy “pequeña” para ser tomada en serio. Hoy, tenemos la certeza de que, por ejemplo, la lágrima de un alumno en el grupo o el dibujo de un niño en la

calle pueden ser considerados como grandes libros, si sabemos hacer un análisis profundo. A partir de manifestaciones simples de la cotidianidad se puede descubrir la complejidad de las cuestiones más amplias y generales de la humanidad. La ecología parece particularmente sensible a esta relación entre lo general y lo particular.

ECOPEDAGOGÍA Y GLOBALIZACIÓN DE LA CIUDADANÍA

¿Cómo hablar de cotidianidad en el contexto de la globalización? ¿Cuál es el sentido de una ecopedagogía fundada en la cotidianidad frente a los efectos perversos de la globalización? A continuación algunas preguntas que la ecopedagogía debe enfrentar.

La globalización como fenómeno de este fin de siglo, impulsado sobre todo por la tecnología, parece determinar cada vez más nuestra vida. Las decisiones sobre lo que ocurre día a día parecen escapársenos por ser tomadas muy lejos de nosotros, comprometiendo nuestro papel de sujetos de la historia. Sin embargo, no es así. Como fenómeno, como proceso, la globalización se ha vuelto irreversible, pero no esa globalización a la que estamos sometidos actualmente –la globalización capitalista–, cuyos efectos más inmediatos son el desempleo, la profundización de las diferencias entre los pocos que tienen mucho y los muchos que tienen poco, la pérdida del poder de la autonomía de los países globalizados, etc. Entonces, hay que distinguir a los países que comandan la globalización –los globalizadores (países ricos)– de los países que sufren la globalización –los globalizados (países pobres).

Asimismo, dentro de este fenómeno se puede distinguir la *globalización económica*, llevada a cabo por las transnacionales, de la *globalización de la ciudadanía*. Ambas disponen de la misma base tecnológica, pero con lógicas opuestas. La primera, mediante el sometimiento de estados y naciones, es comandada por el interés capitalista; la segunda globalización es realizada mediante la organización de la sociedad civil. La sociedad civil globalizada es la respuesta que las ONG le dan actualmente a la globalización capitalista. En este sentido, el *Foro Global 92* constituye un evento de los más significativos de este final de siglo: dio gran impulso a la globalización de la ciudadanía. Hoy, el debate alrededor de la *Carta de la Tierra* se convierte en el factor más importante de construcción de esta ciudadanía planetaria. Por lo tanto, cualquier pedagogía pensada fuera de la globalización y del movimiento ecológico tiene actualmente serios problemas de contextualización.

El movimiento ecológico y la globalización están abriendo nuevos caminos no sólo para la educación, sino también para la cultura y la ciencia. La fragmentación va siendo gradualmente sustituida por un análisis que toma

en cuenta muchos y variados aspectos. El pensamiento fragmentado que simplifica las cosas y destruye la posibilidad de una reflexión más amplia sobre cuestiones de la propia supervivencia de la humanidad y del planeta va, poco a poco, siendo sustituido por la *transdisciplinariedad*.

La tradicional separación entre las disciplinas humanas, exactas y naturales pierde sentido, ya que lo que se busca es el conocimiento integrado de todas ellas para la solución de los problemas ambientales (Reigota, 1994, p. 26).

A partir de la problemática ambiental vivida cotidianamente por los familiares más cercanos, en la escuela, en la empresa, en la biografía de cada uno, en sus historias de vida, se procesa la conciencia ecológica y se opera el cambio de mentalidad.

La ecopedagogía no sólo quiere ofrecer una nueva visión de la realidad. Ésta pretende reeducar la mirada o, como dice Edgar Morin, la “mirada sobre la mirada que mira” (Petraglia, 1997). Reeducar la mirada significa desarrollar la actitud de observar la presencia de agresiones al medio ambiente, crear hábitos alimenticios nuevos, cuidar el desperdicio, la contaminación sonora y visual, la contaminación del aire y del agua, etc., e intervenir en el sentido de reeducar al habitante del planeta.

En el Instituto Paulo Freire se ha defendido en los últimos años lo que llamamos *escuela ciudadana* y *pedagogía de la praxis*. ¿Cómo se llegó a elegir, hoy, la ecopedagogía como uno de los temas centrales de preocupación del instituto sin perder los ideales hasta ahora sustentados?

El camino que el IPF recorrió para llegar a la ecopedagogía fue el resultado de su propia reflexión e intervención en la práctica educativa hoy contextualizada. La *escuela ciudadana*, como es defendida, se enmarca perfectamente en las preocupaciones de la ecopedagogía, en la medida en que su propósito básico es que cada escuela construya su propio proyecto político-pedagógico. La autonomía es también una característica de la ecopedagogía. La *pedagogía de la praxis*, incorporada en la tradición marxista renovada de la ecopedagogía, no se contrapone a la ecopedagogía como pedagogía liberadora.

Creemos que nuestras primeras banderas tienen que ganar con la ecopedagogía en la medida en que contribuyen a ensanchar el horizonte de propuestas defendidas por el IPF. Tanto en el caso de la escuela ciudadana como en el de la pedagogía de la praxis, la ecopedagogía añade un valor extra, que es el valor de la “ciudadanía planetaria” (Gutiérrez, 1996). Como ciudadanos del planeta, nos sentimos como seres que conviven en el planeta con otros seres vivientes e inanimados. Este principio debe orientar nuestras vidas, nuestra forma de pensar la escuela y la pedagogía.

La cultura oriental, al contrario de la nuestra (occidental y cristiana), podría ser evocada para dar soporte a esta “integración” con la naturaleza.

Esto es una piedra, pero de aquí a algún tiempo tal vez sea tierra, y la tierra se transformará en una planta, o en un animal, o quizá en un hombre [...]. No le rindo reverencia o amor, porque quizá un día ella pueda volverse esto o aquello, sino porque es todo eso, desde siempre y siempre. Justamente por ser ella una piedra, por presentarse como tal, hoy, en este momento, la amo y percibo el valor, el significado que existe en cualquiera de sus venas y cavidades, en los amarillos y cenizas de su coloración, en su dureza, en el sonido que le extraigo al golpearla, en la aridez o en la humedad de su superficie (Hesse, 1994, p. 153).

Hermann Hesse, que recibió el Premio Nobel de Literatura en 1946, con su libro *Siddhartha* expresa, en esta imagen, la profunda unidad que existe entre todos los seres, animados o no, con los cuales se divide el planeta.

Vivimos en una época de *transición paradigmática* de la sociedad y de la escuela. La llamada *izquierda* está en crisis de búsqueda, dentro de sus convicciones, de un nuevo *marco teórico* que supere el diluvio neoliberal actual. ¿Significa esto que se deben abandonar los sueños de igualdad y justicia y decretar el *fin de la historia*? No. Al contrario, en este contexto de crisis paradigmática es necesario hacer valer nuestras utopías de siempre, como espacio público no estatal, creado por iniciativas como la del *presupuesto participativo* de la presidencia municipal de Porto Alegre. La descentralización, la autonomía y la participación también son aceptadas por los neoliberales, aunque ellos se valen de otra lógica de poder. Nosotros nos valemos de la construcción de la contrahegemonía neoliberal.

Las relaciones entre Estado y sociedad están evolucionando en el sentido indicado por Habermas, quien lo denomina “paradigma de la acción comunicativa” y que Paulo Freire llama “paradigma de la acción dialógica”. La colaboración entre el Estado y movimientos sociales populares, como la que fue realizada por la presidencia municipal de São Paulo (1989-1992) con el programa MOVA-SP es una muestra de ello (Gadotti, 1996). El *paradigma del conflicto* (Marx) que orientaba nuestra acción durante el capitalismo competitivo parece menos eficaz hoy, en el contexto del capitalismo monopolista y globalizado, que el *paradigma de acción comunicativa* (Habermas). Tal vez sea preciso articular ambos, ya que la crisis no es sólo de paradigmas, sino de la propia noción de paradigma como una visión totalizadora del mundo.

Afirmar la necesidad de la *acción comunicativa* no significa que se niegue la existencia de los conflictos de clase. Éstos continuarán existiendo mientras haya clases sociales. Sólo se dice que la *participación ciudadana* frente a las tradiciones estatales, centralizadoras, patrimonialistas y de los patrones de relaciones clientelistas y meritocráticas, en el Estado moderno, se volvió un instrumento más eficaz para reforzar los *lazos de solidaridad* y crear la contrahegemonía que nuestras antiguas estrategias de fortalecimiento burocrático del Estado. Entre el Estado mínimo y el Estado máximo, existe el Estado

“necesario”, como suele decir nuestro colega del IPF José Eustáquio Romão.

El Estado puede y debe hacer mucho más en lo referente a la *educación ambiental*. Sin embargo, sin la participación de la sociedad y de una formación comunitaria para la ciudadanía ambiental, la acción del Estado será muy limitada. En este campo, la participación e iniciativa de las personas y de la sociedad son cada vez más decisivas.

No se puede decir que la ecopedagogía representa ya una tendencia concreta y notable en la educación brasileña. Si ésta ya tuviera sus categorías definidas y elaboradas, estaría totalmente equivocada, pues una perspectiva pedagógica no puede nacer de un discurso elaborado por especialistas. Al contrario, el discurso pedagógico elaborado es el que nace de una práctica concreta, evaluada y comprobada. Así, de momento, lo que se puede hacer es sólo señalar *algunas pistas*, algunas experiencias, realizadas o en camino, que indiquen una cierta dirección que se ha de seguir, esperar que los investigadores pongan atención en esta realidad, la investiguen, puedan comprenderla con más profundidad y elaboren su teoría.

Además de los ejemplos apuntados anteriormente, serán mencionados otros dos: el trabajo desarrollado en el municipio de Diadema, en São Paulo, y el realizado en la Guardería Oeste de la Universidad de São Paulo.

El proyecto “Una fruta en la quinta”, de la presidencia municipal de Diadema distribuyó gratuitamente a los alumnos de las escuelas de nivel básico semillas de árboles frutales, con lo que proliferó más verde en la ciudad y se hizo que los niños tomaran conciencia sobre la importancia de los árboles y la necesidad de mejorar el medio ambiente. Toda una programación que incluyó teatro, discusión en las escuelas, festividades, danzas, etc., envolvió la implementación del proyecto, con el fin de formar la conciencia ecológica. Las madres de los alumnos fueron convocadas a cursos de reaprovechamiento de alimentos, recibieron una cartilla y aprendieron a reutilizar sobras, cáscaras de alimentos y a utilizar las frutas de la época. Éste es un ejemplo, de entre los tantos que podrían ser citados, de la importancia de la escuela y del papel del Estado en la educación ambiental.

La Guardería Oeste de la USP atiende a hijos de trabajadores, maestros y alumnos. Los niños atendidos tienen entre cuatro meses y siete años. Con restos que sobran de las comidas de los niños, la guardería creó un mantillo (proyecto USP Recicla). Los restos orgánicos corresponden a 90% de los residuos provenientes de la guardería. Todos sus integrantes están vinculados en este proceso de transformación de algo que era despreciado, *desechado*, en algo que fortalece y acondiciona el suelo. Niños y adultos participan en todas las etapas del proceso de hechura del mantillo, desde la separación de los residuos orgánicos hasta el envasado del compuesto ya listo y con olor a tierra. De esta manera reflexionan sobre el desperdicio, sobre la reutilización de algo que se desechaba, experimentan valores y sentimientos de cooperación y, efectivamente, preservan y mejoran el medio ambiente.

El filósofo francés Michel Maffesoli nos habla de *poder* y *potencia*. En el primero, indica el ejercicio de la dominación político-económica; en la segunda, la resistencia en la sociedad civil que se manifiesta positivamente por medio de la participación. Ejemplos como los de arriba, brevemente descritos, nos muestran un movimiento vivo y que parece representar muy bien esta potencia. Aquí otro ejemplo sencillo de esta *potencia*, nacida de una *conciencia planetaria* y con el cual se pretende terminar este artículo:

En la semana del 5 de junio de 1996, Día Mundial del Medio Ambiente, se distribuyó una postal elaborada por profesores y estudiantes de Itabirito, Minas Gerais, con las siguientes líneas:

Río San Bartolomé

Bartolomé fue el nombre de bautismo.
Era bello y límpido,
junto a ti jugaban los niños,
bebían los animales, las madres lavaban la ropa.

Creció y se volvió San Bartolomé.

Anduve por sus márgenes y en sus aguas.
Vi turbios nuestros ojos,
maloliente nuestra basura,
estúpidas nuestras actitudes.

Eres el reflejo de nosotros mismos
Ésta es tu singularidad –reflejar lo que a
tu alrededor está.

Anduve por sus márgenes y por sus alrededores
Vi antenas “paranoicas” de la paranoia colectiva
La TV por cable dándole término a la vida
La basura de las calles y los niños de la basura...

Pero existe otra margen del río.
Es de ésta de la que queremos hablar.
Caminar junto a las márgenes de ustedes,
a tu lado aprendiendo de nuevo a mirar el cielo reflejado en ti.

La luz del sol.
La sonrisa de los niños, la alegría de jugar en el agua
que sólo conoce a quien ya lo hizo un día.

Perdonen nuestra estupidez.
 Acepten de buen grado nuestro deseo
 de ver reflejada en ustedes nuestra conciencia.
 Aprender de ti toda la sabiduría de ustedes.

Que sean todas las letras así escritas,
 todas las personas que de buena voluntad
 quieran caminar en sus márgenes
 bajo tu bendición, Río San Bartolomé.

¡La poesía también es lucha! Son muchos los medios y los espacios posibles para la construcción de un planeta saludable. Éstos serán más fácilmente encontrados si hay conciencia ecológica. Todos los espacios son válidos para ello. Cualquier lugar del planeta, porque, como dice Fernando Pessoa, “yo soy del tamaño de lo que veo y no del tamaño de mi altura”.

BIBLIOGRAFÍA

- Ángel, Augusto, *Hacia una sociedad ambiental*, Bogotá, El Labrador, 1989.
- Bateson, Gregory, *Verso un'ecologia della mente*, Milán, Adelphi, 1976.
- Blauth, Patrícia, “Os resíduos educativos dos programas de reciclagem”, *Jornal da USP*, agosto de 1994.
- Boff, Leonardo, *Nova era: civilização planetária*, São Paulo, Ática, 1994.
- _____, *Ecologia: grito da terra, grito dos pobres*, São Paulo, Ática, 1995.
- _____, *Princípio-terra: volta à terra como pátria comum*, São Paulo, Ática, 1995.
- _____, “Leonardo Boff prega a ecologia da libertação”, entrevista a Elias Fajardo, *O Estado de São Paulo*, Caderno Especial, 6 junio de 1993, p. 2.
- _____, “Desafios ecológicos do fim do milênio”, *Folha de São Paulo*, 12 mayo de 1996, pp. 3-5.
- Bresso, Mercedes, *Per un'economia ecologica*, Roma, Nuova Italia Scientifica, 1993.
- Canevacci, Massimo, *A cidade polifônica*, São Paulo, Sudio Novel, 1993.
- Capra, Fritjof, *O ponto de mutação*, São Paulo, Cultrix, 1982.
- Cascino, Fábio Alberti, *Da educação ambiental à ecopedagogia: reconstruindo um conceito, com base em uma análise complexiva e interdisciplinar*, São Paulo, USP, 1996 (proyecto de investigación).
- _____, y Pedro Jacobi (orgs.), *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências*, São Paulo, SMA/CEAM, 1998.
- Castoriadis, Cornelius y Daniel Cohn-Bendit, *Da ecologia à autonomia*, São Paulo, Brasiliense, 1981.
- Club de Roma (Donella H. Meadows, Dennis L. Meadows, Jorgen Randers y William W. Behrens III), *Limites do crescimento*, São Paulo, Perspectiva, 1978.

- Coimbra, José de Ávila Aguiar, *O outro lado do meio ambiente*, São Paulo, CETESB, 1985.
- Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, *Nosso futuro comum*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1988.
- Ferreira, Leila da Costa, *A questão ambiental*, São Paulo, Boitempo, 1998.
- Freire, Paulo, *Á sombra desta mangueira*, São Paulo, Olho d'Água, 1995.
- Gadotti, Moacir (org.), *Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA-SP*, São Paulo, Instituto Paulo Freire, 1996.
- Gardner, Howard, *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- Gaudiano, Edgar González, *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México*, México, Instituto Nacional de Ecología, 1994.
- Giddens, Antony, *Para além da direita e da esquerda*, Marília, EDUNESP, 1995.
- Giolitto, Pierre, *Educazione ecologica*, Roma, Armando, 1983.
- Goldenberg, Mirian (org.), *Ecologia, ciência e política*, Rio de Janeiro, Revam, 1992.
- Gore, Albert, *A terra em balanço: ecologia e o espírito humano*, São Paulo, Augustus, 1993.
- Gould, Stephen Jay, "É preciso arte para negociar com a terra", *O Estado de São Paulo*, Caderno Especial, 6 junio 1993, pp. 3-4.
- Grupo de Lisboa, *I limiti della competitività*. A cura di Riccardo Petrella, prefazione di Rossana Rossanda, Roma, Transizioni, 1995.
- Guattari, Felix, *As três ecologias*, Campinas, Papirus, 1989.
- Gutiérrez, Francisco, *Pedagogía para el desarrollo sostenible*, Heredia, Costa Rica, Editorialpec, 1994.
- _____, *Ciudadanía planetaria*, Heredia, 1996 (mimeo.).
- Gutiérrez, Francisco y Daniel Prieto, *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*, Campinas, Papirus, 1994.
- _____, *La mediación pedagógica para la educación popular*, San José, Radio Nederland Training Centre, ICEA-LA/ILPEC, 1994a.
- Hogan, Daniel y Paulo Freire Vieira (orgs.), *Dilemas sociambientais e desenvolvimento sustentável*, Campinas, UNICAMP, 1992.
- Hogan, Daniel, "Crescimento populacional e desenvolvimento sustentável", *Lua Nova*, São Paulo, CEDEC, vol. 31, 1993, pp. 57-78.
- Illich, Ivan, *Énergie et équité*, Paris, Seuil, 1972.
- _____, *A convivencialidade*, São Paulo, Europa-América, 1980.
- Kranz, Patrícia, *Pequeno guia da Agenda 21 local*, Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Medio Ambiente, 1995.
- Lago, Antônio y José Augusto Pádua, *O que é ecologia*, São Paulo, Brasiliense, 1994.
- Langenbach, Mirian, "Escola antiecológica", *Jornal do Brasil*, Caderno Idéias, junio de 1994.
- Leis, Hector (org.), *Ecologia e política mundial*, Petrópolis, Vozes, 1991.
- Matsushima, Kazue, *Educação ambiental*, São Paulo, CETESB, 1987.
- Mazzoni, Alfredo (org.), *Ambiente, cultura, scuola*, Milano, Franco Angeli, 1988.

- Morin, Edgar y Anne Brigitte Kern, *Terre-patrie*, París, Seuil, 1993.
- Mosca, Juan José y Luiz Pérez Aguirre, *Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora*, Petrópolis, Vozes, 1990.
- Petraglia, Izabel Cristina, “*Olhar sobre o olhar que olha*”: *a complexidade para além do holismo? Uma releitura de Edgar Morin*, São Paulo, FE-USP, 1998 (tesis doctoral).
- Pike, Graham y David Selvy, *Educação global: o aprendizado global*, São Paulo, Textonovo, 1999.
- Rattner, Henrique, “Desenvolvimento sustentável: tendências e perspectivas”, en *A terra gasta: a questão do meio ambiente*, São Paulo, EDUC, 1993.
- Reigota, Marcos, *O que é educação ambiental*, São Paulo, Brasiliense, 1994.
- Rockefeller, Steven C., *Principles of environmental conservation and sustainable development: summary and survey*. Prepared for the Earth Charter Project, San José, Conselho da Terra, 1996.
- Serres, Michel, *O contato natural*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.
- Sorrentino, Marcos, “Educação ambiental, participação e organizações ambientalistas”, en *A terra gasta: a questão do meio ambiente*, São Paulo, EDUC, 1993.
- Tamarit, José, *Educar o soberano*, São Paulo, IPF/Cortez, 1996.
- Tratados das ONGs. –Aprovados no Fórum Internacional de Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, no âmbito do Fórum Global- ECO 92, Impresso pela Prefeitura Municipal de Santos (SP), s.f.
- UNESCO, *Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas*, Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e conscientização pública para a sustentabilidade. Brasília, IBAMA, 1999.
- Vio Grossi, Francisco, “La sociedad ecológica. Nuevos paradigmas, ecología y desarrollo”, en Contreras, Carlos (org.), *El desarrollo social: tarea de todos*, Santiago de Chile, Comisión Sudamericana de Paa, Seguridad y Democracia, 1994.

EL CIBERESPACIO DE LA FORMACIÓN CONTINUA: EDUCACIÓN A DISTANCIA CON BASE EN INTERNET*

Se suele definir a ésta como la era del conocimiento. Si fuera por la importancia que se le da actualmente al conocimiento, se puede decir que se vive realmente en la era del conocimiento, en la sociedad del conocimiento, particularmente como consecuencia de la informatización y del proceso de *globalización de las telecomunicaciones* a ella asociado. Sin embargo, sería más apropiado decir que se vive en la *era de la información*. Existe, de hecho, mayor difusión de datos y de información y menor acceso al conocimiento.

La era de la información es fruto del avance de las llamadas nuevas tecnologías que penetran, de forma práctica, en el conocimiento y en gigantescos volúmenes de información. Éstas son almacenadas en forma inteligente, permitiendo la investigación y el acceso rápido, de forma muy simple, amigable y flexible. Es lo que ya ocurre con internet: para que seamos *usuarios* basta con que dispongamos de una línea telefónica y una computadora. Aquí, usuario no sólo significa receptor de información; en internet, el usuario también es emisor de información. Desde cualquier salón de clases del planeta, por medio de internet se puede acceder a innumerables bibliotecas en cualquier parte del mundo. Las nuevas tecnologías nos permiten acceder no sólo a los conocimientos transmitidos por medio de palabras, sino también por imágenes, sonidos, fotos, videos, etc. (hipermedia). “Las redes mundiales de la *información* hacen que este producto transite por todo el planeta, reconfigurando las dimensiones del espacio y del tiempo, del *aquí* y el *ahora*, haciendo que el *ahora* ejerza una aparente supremacía sobre la localización de los receptores, tal es la dimensión instantánea con la que los hechos se hacen *presentes* en todos los lugares” (Silva, 1996, p. 206). La información dejó de ser un *área* o especialidad para volverse una *dimensión* de todo, transformando profundamente la forma en que la sociedad se organiza. Se puede decir que está en camino una *revolución de la información*, como en el pasado hubo la *revolución agrícola* y la *revolución industrial*.

* La elaboración de este texto no habría sido posible sin la invaluable colaboración de Roberto Figueiredo y Carlos Alberto Maldonado, compañeros del proyecto *Academos*, Instituto Libre de Educación Permanente, y de Eduardo Chaves, profesor de la Universidad Estatal de Campinas, UNICAMP, y director de Mindware, editorial especializada en tecnología educativa. Para mayor información, ofrecemos las siguientes direcciones electrónicas: www.paulofreire.org, www.academos.com.br, www.mindware.com.br.

En su libro *A reprodução social*, después de describir las facilidades que las nuevas tecnologías ofrecen al profesor, Ladislau Dowbor se pregunta: ¿qué tengo que ver con todo eso si en mi escuela no hay siquiera gis y con mi salario yo no puedo comprar una computadora? Se responde: en el presente es necesario trabajar con dos tiempos: el del pasado y el del futuro. Hoy, hacer todo para superar las condiciones de nuestro atraso y, al mismo tiempo, crear las condiciones para aprovechar las posibilidades de las nuevas tecnologías.

Las nuevas tecnologías han creado *nuevos espacios de conocimiento*. Ahora, además de la escuela, también la empresa, el espacio hogareño y el espacio social se han vuelto educativos. Cada día, más personas estudian en casa pues desde ahí pueden acceder al *ciberespacio de la formación*, buscar *fuera* –en la información disponible en las redes de computadoras interconectadas– servicios que responden a sus demandas de conocimiento. Por otro lado, la sociedad civil (ONG, asociaciones, sindicatos, iglesias, etc.) está fortaleciéndose no sólo como espacio de trabajo, en muchos casos voluntario, sino también como espacio de difusión del conocimiento y de formación continua. Es un espacio que desarrolla su potencial por medio de las nuevas tecnologías, que innovan constantemente las metodologías. Nuevas oportunidades parecen abrirse para los educadores. Estos espacios tienen todo para permitir una mayor democratización de la información y del conocimiento, o sea, menos distorsión y menos manipulación, menos control y más libertad. Es una cuestión de tiempo, de políticas públicas adecuadas y de iniciativa de la sociedad.

LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SUS CONSECUENCIAS PARA LA EDUCACIÓN

En la *formación continua* se necesita una mayor integración entre los espacios sociales (hogareño, escolar, empresarial, etc.) con el objetivo de proveer al alumno para vivir mejor en la sociedad del conocimiento. Como preveía McLuhan en el decenio de los sesenta, el planeta se volvió nuestro salón de clase y nuestro domicilio. El ciberespacio no está en ningún lugar, pues está en todas partes, todo el tiempo. Estar en un lugar significaría estar determinado por el tiempo (hoy, ayer, mañana). En el ciberespacio, la formación está siempre y permanentemente presente y en renovación constante. El ciberespacio rompió con la idea de tiempo apropiado para el aprendizaje. No hay un tiempo o un lugar apropiado para el aprendizaje. Como éste está en todos los momentos y en todos los lugares, el espacio del aprendizaje está aquí –en cualquier lugar–, y el tiempo de aprender es siempre. La sociedad del conocimiento se traduce en redes, “telas” (Illich), árboles del conocimiento, sin jerarquías, en unidades dinámicas y creativas, en conexión, intercambio,

consultas entre instituciones y personas, articulación, contactos y vínculos.

El *conocimiento* es el gran capital de la humanidad. No es sólo el capital de la transnacional el que necesita del conocimiento para la innovación tecnológica. También es básico para la supervivencia de todos. Por esto, no debe ser vendido o comprado, sino puesto a disponibilidad de todos. Ésta es la función de instituciones que se dedican al conocimiento apoyadas en los avances tecnológicos. Se espera que la educación del futuro sea más democrática, menos excluyente. Éste es el desafío. Desafortunadamente, frente a la falta de políticas públicas en el sector, terminaron por surgir “industrias del conocimiento”, lo que perjudicó una posible visión humanista, pues lo han vuelto un instrumento de lucro, como observa Ladislau Dowbor en el libro antes mencionado.

La educación y la educación a distancia, en particular, son un *bien colectivo*, y por eso, no pueden ser reguladas por el juego de mercado ni por los intereses políticos o por el furor legislativo de reglamentar, acreditar, autorizar, reconocer, evaluar, etc., de muchos tecnócratas. De ahí las iniciativas como la de la Cátedra Libre Paulo Freire, que reivindica el derecho de no necesitar de la autorización del Ministerio de Educación y Cultura, MEC, o de cualquier instancia estatal. Quien debe decidir sobre la calidad de sus certificados no es el Estado ni el mercado: debe ser la sociedad. ¿En la era de la información generalizada, existirá todavía la necesidad de diplomas?

¿Qué es lo que le compete a la escuela en la sociedad de la información? Le compete a ésta organizar un movimiento global de renovación cultural, aprovechándose de toda esa riqueza de información. En la actualidad, la empresa es la que asume este papel innovador. La escuela no puede permanecer detrás de las innovaciones tecnológicas. Ella misma necesita ser un centro de innovación tecnológica. Por tradición se le da poca importancia a la educación tecnológica, que debería comenzar ya desde la educación infantil.

En la sociedad de la información, la escuela debe servir de *brújula* para navegar en este mar del conocimiento, superando la visión utilitaria de únicamente ofrecer información “útil” para la competitividad, para obtener resultados. Se debe ofrecer una formación general para una educación integral. ¿Qué significa servir de brújula? Significa orientar críticamente, sobre todo a los niños y jóvenes, en la búsqueda de una información que los haga crecer y no embrutecer.

Jacques Delors, coordinador del informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, en el libro *Educación: un tesoro por descubrir* (Cortez, 1998), apunta como principal consecuencia de la sociedad del conocimiento la necesidad de un aprendizaje a lo largo de toda la vida (*Lifelong Learning*) fundada en *cuatro pilares* que son, al mismo tiempo, pilares del conocimiento y de la formación continua. Estos pilares, descritos a continuación, pueden ser tomados también como brújulas para orientarnos rumbo al futuro.

1] *Aprender a conocer*: placer de comprender, descubrir, construir y reconstruir el conocimiento, la curiosidad, la autonomía, la atención. Inútil intentar conocerlo todo. Esto supone una cultura general, lo que no perjudica el dominio de ciertos asuntos especializados. Aprender a conocer es más que aprender a aprender. Aprender más lenguajes y metodologías que contenidos, pues éstos envejecen rápidamente. No es suficiente con aprender a conocer. Es necesario aprender a pensar, a pensar la realidad y no sólo a “pensar pensamientos”, pensar lo ya dicho, lo ya hecho, reproducir el pensamiento. Es necesario pensar también lo nuevo, reinventar el pensar, pensar y reinventar el futuro.

2] *Aprender a hacer*: inseparable del aprender a conocer. La sustitución de ciertas actividades humanas por máquinas acentuó el carácter cognoscitivo del hacer. El hacer dejó de ser puramente instrumental. En este sentido, hoy vale más la *competencia personal*, que vuelve a la persona apta para enfrentar nuevas situaciones de empleo y para trabajar en equipo, que la mera *calificación personal*. Hoy en día, lo importante en la formación del trabajador (también del trabajador de la educación) es saber trabajar colectivamente, tener iniciativa, gustar del riesgo, tener intuición, saber comunicarse, saber resolver conflictos, tener estabilidad emocional. Éstas son, por encima de todo, *cualidades humanas* que se manifiestan en las relaciones interpersonales mantenidas en el trabajo. La flexibilidad es esencial. Existen hoy en día cerca de 11 mil funciones en la sociedad contra aproximadamente 60 funciones ofrecidas por las universidades. Como las profesiones evolucionan muy rápidamente, no es suficiente prepararse profesionalmente para un trabajo.

3] *Aprender a vivir*: aprender a vivir con los demás, a comprender al otro, a desarrollar la percepción de la interdependencia, de la no violencia, a sobrellevar conflictos, descubrir al otro, a participar de proyectos comunes, a tener placer en el esfuerzo común y a participar en proyectos de cooperación, ésa es la tendencia. En Brasil, como ejemplo de ésta, se puede citar la inclusión de temas/ejes transversales (ética, ecología, ciudadanía, salud, diversidad cultural) en los parámetros curriculares nacionales que exigen equipos interdisciplinarios y trabajo en proyectos comunes.

4] *Aprender a ser*: desarrollo integral de la persona en relación con la inteligencia, sensibilidad, sentido ético y estético, responsabilidad personal, espiritualidad, pensamiento autónomo y crítico, imaginación, creatividad, iniciativa. Para esto, no se debe dejar de prestar atención a ninguna de las potencialidades de cada individuo. El aprendizaje no sólo puede ser lógico-matemático y lingüístico: necesita ser integral.

Hoy en día, se vale de todo para aprender. Esto va más allá del reciclaje y de la actualización. La sociedad del conocimiento es una sociedad de múltiples oportunidades de aprendizaje: colaboraciones entre lo público y lo privado (familia, empresa, asociaciones, etc.), evaluaciones permanentes, de-

bate público, autonomía de la escuela, generalización de la innovación. En general, las consecuencias para la escuela y para la educación son enormes: enseñar a pensar, saber comunicarse, saber investigar, tener un raciocinio lógico, hacer síntesis y elaboraciones teóricas, saber organizar su propio trabajo, tener disciplina para el trabajo, ser independiente y autónomo, saber articular el conocimiento con la práctica, ser aprendiz autónomo y a distancia.

En este contexto de impregnación del conocimiento, le *compete a la escuela* amar el conocimiento como espacio de realización humana, de alegría y de contento cultural; le compete seleccionar y revisar críticamente la información, formular hipótesis, ser creativa e inventiva (innovar), ser provocadora de mensajes y no mera receptora, producir, construir y reconstruir el conocimiento elaborado. Y más: en una perspectiva emancipadora de la educación, la escuela tiene que hacer todo esto en favor de los excluidos. No discriminar al pobre. No puede distribuir poder, pero puede construir y reconstruir conocimientos, saber, que es poder. En una perspectiva emancipadora de la educación, la tecnología no es nada sin la ciudadanía.

Como afirma Ladislau Dowbor (1998, p. 259), la escuela dejará de ser “aleccionadora” para ser “gestora del conocimiento”; como trabaja esencialmente con éste, en la era del conocimiento, “por vez primera la educación tiene la posibilidad de ser determinante sobre el desarrollo”.

La educación, en general, y la educación a distancia, en particular, se vuelven estrategias para el desarrollo, pero, para esto, no es suficiente con “modernizarla”, como lo quieren algunos. Será necesario transformarla profundamente. En el siglo XXI, la educación cada vez más tiende a volverse permanente, constante, no formal, difusa, multiinstitucional y hecha viable por la tecnología. Si esta tendencia se confirma: a] el papel de la escuela como lugar privilegiado de la educación estaría seriamente amenazado y b] el papel actual del profesor que, la mayoría de las veces, no pasa de ser un transmisor de información, será asumido por sistemas computarizados, a menos que: a] la escuela se transforme profundamente y pase, de un lugar en el que la información sólo es transmitida, a un lugar en el que la información es discutida, críticamente analizada, evaluada, relacionada con valores e intereses, insertada en el contexto de la planeación de la vida del individuo, de los grupos sociales y del trabajo colectivo en la escuela, esto es, ser colocada al servicio de la definición de objetivos personales y colectivos, de la elección de estrategias y tácticas y del seguimiento y de la evaluación constantes del proceso y, b] que el profesor privilegie en su actividad papeles que difícilmente la computadora podrá llegar a asumir, como el de un ser que facilita el aprendizaje, el de catalizador que, mediante la formulación de preguntas pertinentes, provoca la reflexión, el de un ser que contagia, entusiasmo y motiva a los alumnos a conocer mundos nuevos (Eduardo Chaves en IPF, 1998, p. 15).

La *escuela* necesita tener proyecto, como ya se ha insistido en otras oportunidades, necesita datos, necesita realizar su propia innovación, planearse a medio y largo plazos, hacer su propia reestructuración curricular, elaborar sus parámetros curriculares, en fin, ser ciudadana. Los cambios que vienen desde adentro de las escuelas son más duraderos. De su capacidad de innovar, registrar, sistematizar su práctica/experiencia dependerá su futuro. En este contexto, el *educador* es un mediador del conocimiento frente al alumno, quien es el sujeto de su propia formación. Necesita construir el conocimiento a partir de lo que hace.

En general, se tiende a desvalorizar lo que se hace en la escuela y a buscar recetas fuera de ella, cuando es la escuela misma la que debería gobernarse. Es un deber de la escuela ser ciudadana y desarrollar en la sociedad la capacidad de gobernarse y controlar el desarrollo y el mercado. La *ciudadanía* necesita controlar al Estado y al mercado, ser una verdadera alternativa al capitalismo neoliberal y al socialismo burocrático y autoritario. La escuela necesita poner el ejemplo, osar construir el futuro. Innovar es más importante que reproducir, con calidad, lo que existe.

La escuela tiene el desafío de cambiar la lógica de la construcción del conocimiento, pues ahora el aprendizaje ocupa toda nuestra vida. Como pasamos todo el tiempo de nuestra vida en la escuela –no sólo nosotros, los profesores–, debemos ser felices en ella. En la escuela, la felicidad no es una cuestión de opción metodológica o ideológica. Es una obligación esencial. Como dice Georges Snyders, se necesita una nueva “cultura de la satisfacción”, de la “alegría cultural”. El mundo de hoy es “favorable a la satisfacción”.

¿Qué es *ser profesor hoy*? Hoy en día, ser profesor significa vivir intensamente su tiempo, convivir; es tener *conciencia* y *sensibilidad*. No se puede imaginar un futuro para la humanidad sin educadores. Ellos no sólo transforman la información en conocimiento y en conciencia crítica, sino que también forman personas. Frente a los falsos predicadores de palabras, a los merolicos, ellos son los “verdaderos amantes de la sabiduría”, los filósofos de los que hablaba Sócrates. Ellos hacen fluir el saber (no lo dado, la información y el mero conocimiento), porque construyen el sentido para la vida de las personas y para la humanidad, y buscan, juntos, un mundo más justo, más productivo y más saludable para todos. Por eso, son imprescindibles.

EDUCACIÓN A DISTANCIA CON BASE EN INTERNET:

¿ENTRENAMIENTO, FORMACIÓN O AMBOS?

En este texto se le prestará atención específica a la educación a distancia con base en internet. Se procurará evitar, en la medida de lo posible, la controversia sobre los términos: *educación*, *enseñanza*, *entrenamiento*, *formación* y

aprendizaje a distancia. Es un debate importante, véase el libro de Eduardo Chaves. Se utilizará la expresión *educación a distancia*, sea por la amplitud de los términos, sea por el enfoque que se le desea dar a internet como nuevo espacio de formación en las perspectivas actuales de la educación, concordando con Chaves en que las expresiones “educación a distancia” o “aprendizaje a distancia” son “impropias”, por lo que se prefiere utilizar la expresión “enseñanza a distancia”. Educación es más que enseñanza y aprendizaje, como decía Paulo Freire: es dar sentido a cada una de nuestras acciones cotidianas. Ésta es la finalidad de la educación. ¿Será posible alcanzarla *a distancia*, o internet volverá al educador siempre presente (virtualmente)?

Existen varios abordajes de la enseñanza *on line* con base en internet:

a] En *tiempo real*, en que se crean salones de clase virtuales en los que se mantienen las reglas tradicionales de enseñanza y en las cuales existe un profesor y un grupo de alumnos que se encuentran en el mismo espacio (virtual), al mismo tiempo.

b] En *tiempo no real*, en que el curso es creado con las mismas herramientas usadas en el desarrollo del material para enseñanza asistida por computadora. El estudiante efectúa el *download* de la *web* para su computadora y realiza el aprendizaje en casa, como en el CBT (*Computer-Based Training*). Por esto, no puede ser propiamente caracterizado como WBT (*Web-Based Training*) que agrupa al correo electrónico, foros de discusión, bases de datos, etcétera.

c] Combinación de tiempo real y no real. Esta *combinación* puede incluir material distribuido en cd-rom o dvd. Las discusiones se pueden llevar a cabo mediante *chats*, *newgroups*, *correo electrónico* o incluso videoconferencias por internet.

Las salas de *chats* o de conversación permiten que múltiples estudiantes, cada uno usando su computadora, entren en comunicación y discutan varias cuestiones. Estas discusiones podrán ser facilitadas o moderadas por un experto en el contenido, un gerente de *entrenamiento* o un invitado especial. Las sesiones de conversación pueden ser grabadas en un archivo del texto para un futuro acceso de los estudiantes.

Los *newgroups*, también conocidos como *Bulletin Board* o *foros de discusión*, permiten a los estudiantes colocar cuestiones, respuestas o comentarios en un sistema electrónico de mensajes. Al contrario de la conversación, en la que los participantes hablan todos al mismo tiempo, los foros de discusión permiten a los participantes comunicarse a cualquier hora, individualmente. Las preguntas y las respuestas permanecen en el sistema hasta ser manualmente desechadas por el operador. De la misma manera que las conversaciones, los foros de discusión se pueden archivar para futura consulta.

Hoy en día, la herramienta de comunicación más utilizada es el correo electrónico. El uso de éste para la formación a distancia se puede personalizar, de manera que la correspondencia sea enviada a una dirección espe-

cífica. Por ejemplo, si el estudiante hace clic sobre el botón *enviar ejercicio*, la ventana del *e-mail* podrá abrirse ya con la dirección predeterminada y enviarse al responsable de la corrección de dicho ejercicio.

Internet se ha vuelto un medio poderoso de transporte de información y de contenido en creciente expansión y, poco a poco se está volviendo por excelencia el medio de comunicación entre las personas. La información en la red está organizada en un conjunto de nudos y ligas. Al usar la *web*, los profesores pueden crear sus páginas en la red para guiar a sus alumnos por esta nueva geografía mundial, para socializar trabajos de alumnos, enviar resúmenes, ejercicios, bibliografías, programas, etc. El educador también puede hacer ligas sobre la materia para páginas relacionadas con el asunto para que los alumnos puedan tener una visión más realista de la materia. Además de este tipo de ligas, también se pueden crear otras ligas para las páginas personales de los propios alumnos y crear grupos de discusión entre ellos, como ha venido haciendo con mucho éxito el profesor de la Universidad de Campinas, Eduardo Chaves, con su página (*site*) en internet. Crear páginas es una tarea sencilla. Se pueden hacer mediante programas como *Tool-book* o *Front Page* que convierten el contenido a “lenguaje de marcado de hipertexto” (*Hyper Text Markup Language*, HTML), que es el “lenguaje” que internet “entiende”. La *web* ofrece uno de los medios más eficaces para lidiar con alumnos que están diseminados geográficamente.

Indiscutiblemente existen algunas “ventajas” en la educación a distancia con base en internet sobre otras formas de educación a distancia, entre otras:

- a] La distribución del conocimiento en larga escala (para el mundo entero).
- b] La reducción de los costos de distribución, pues por medio de internet no hay costos de impresión ni de transporte.
- c] Las correcciones y las actualizaciones son sencillas, pues se realizan en un único *site*, y quedan disponibles inmediatamente para todos los usuarios.
- d] Se pueden usar diversas técnicas de enseñanza, como textos, imágenes, videos, comunicación entre profesores, entre profesores y alumnos y entre alumnos.
- e] Internet facilita la escritura en colaboración.
- f] El alumno tiene más facilidad de saber en qué estadio de su aprendizaje se encuentra (*feedback*).

¿Cómo debe ser la educación a distancia con base en internet?

Debe ser interactiva, usar multimedia, permitir la investigación *en línea*, ser globalmente accesible, independientemente de la distancia y del tiempo, ser distribuida para todo el mundo, utilizar variados recursos en línea, permitir la interacción entre culturas y ser controlada por el aprendiz. Asimismo, debe ser atractiva, fácil de usar, amigable, no discriminatoria, eficiente, permitir el aprendizaje en colaboración con otros aprendices y la evaluación permanente en línea. Éstas son algunas de las más importantes *características* de la educación a distancia con base en internet.

La gran diferencia de internet, en un futuro próximo, estará en el uso intensivo del *hipertexto* y de la *hipermedia*. El hipertexto produjo un nuevo lenguaje en la educación. El texto es lineal, es decir, construido, organizado, *tejido* a partir de una secuencia de *líneas* que no permite *salidas* o *ligas*, eslabones de ligación con otros textos, imágenes, sonidos, etc. En esencia, internet es una aplicación de este lenguaje del hipertexto y, principalmente, del uso de diversos medios (hipermedia). Con este nuevo lenguaje, podemos navegar por el asunto tratado, deteniéndonos en aquel que más interese y profundizando el que más nos conviene.

Para esto, muchos elementos deberán estar disponibles para el aprendiz: glosario, ayuda, bloc de notas, referencias, marcadores, registro de acciones del estudiante, etcétera.

El *glosario* sirve para que el aprendiz obtenga una definición completa de algún término o la explicación más profunda de algún tema, que puede ser acompañada por la narración de audio.

La *ayuda en línea* ofrece soporte para la navegación, herramientas e información general. Un botón de correo electrónico puede ser instalado para permitir que el aprendiz solicite información más específica acerca de un ítem, y envíe su duda a un administrador o gerente designado para el soporte.

Un *bloc de notas* instalado en el programa de educación a distancia con base en internet permite que el aprendiz haga sus anotaciones mientras completa un determinado módulo. Estas notas podrán ser grabadas para futura referencia.

Un sistema de *referencias* permite que todos los materiales relevantes disponibles en línea sean hiperligados de una manera lógica. El aprendiz podrá, sencillamente, hacer clic sobre las ligas para acceder a éstas.

Otra facilidad de este nuevo lenguaje son los *marcadores*. Por medio de éstos, los aprendices podrán marcar páginas individuales para una futura consulta. Asimismo, esta herramienta posibilita al aprendiz volver a entrar en su curso y, rápidamente, volver a la última lección a la que asistió o, rápidamente, revisar el material que él encontró más interesante o que le aportó más beneficios.

Finalmente, un *registro de acciones* del estudiante, que contenga los resultados de antes y después de los exámenes, podrá estar siempre a disposición del estudiante. Estos *resultados* se pueden salvar (o “guardar”) en un sistema de registros, o adjuntos (*attached*) en un correo electrónico y remitidos también para la coordinación del curso o para el tutor.

Todas estas ventajas y características no sirven sin la existencia de un nuevo alumno. Estudiar en línea requiere *un nuevo tipo de estudiante*. Las ventajas del estudio vía internet desaparecen frente al *viejo estudiante* que espera *recibir* lecciones ya listas. Él necesita construirlas y reconstruirlas, elaborar trabajos, etc., que exigen gran autonomía de su parte. Necesita

saber lo que quiere y estar motivado para el curso elegido. Como el profesor tutor apenas orienta al estudiante, el alumno tiene que participar activamente en su propia formación. El estudiante tradicional no se va a adaptar fácilmente a este nuevo tipo de enseñanza y mucho menos los profesores de hoy, *formados* y formando según los métodos tradicionales de enseñanza. Los estudiantes tradicionales siempre necesitan de alguien que los incentive y acompañe. Esto no puede existir en línea como sí existe en la enseñanza presencial. Quizás aquí reside el mayor desafío de la educación a distancia con base en internet. La *motivación* para el estudiante en internet aún no se ha estudiado mucho.

Aprender a distancia, como de manera presencial, exige esfuerzo, concentración, disciplina para el estudio y método. Esto no se adquiere mediante una simple navegación por la red. Una de dos: o se entra en la red por puro entretenimiento, para resolver alguna duda, buscar alguna información nueva sobre un asunto de interés, o se va a ella para estudiar. Si ya es difícil para un joven e incluso para un adulto concentrarse hoy en día en un salón de clase cerrado, donde todo favorece el aprendizaje, donde el profesor de manera presencial, está observándolo, donde los colegas, supuestamente, están ahí para aprender, hay que imaginar la dificultad de alguien que, de manera autónoma, enciende la computadora y tiene que asistir a un curso que dura seis meses. ¿Y si no es extremadamente agradable esta tarea, si no es extremadamente útil lo que va a aprender? Si no tiene mucha necesidad de eso, no asistirá a la segunda clase. Ojalá la apuesta de Negroponte (*A vida digital*) esté correcta: con la “vida digital”, la distancia entre el deber y el placer va a disminuir.

En la era de la informática, la presencia de la computadora marcará la gran diferencia para la educación. Por lo menos, será un gran referente para el nivel de formación de cada uno. No sólo nos pondrá a disposición datos e información en un *único canal* (WebTV), sino que se volverá el principal instrumento de comunicación y de formación de que se dispone:

La computadora, aunque haya sido inventada como tecnología de procesamiento de datos (en la investigación científica y tecnológica, en el comercio y en la industria), es hoy en día, más que cualquier cosa, un medio de comunicación. Se está volviendo, en este final de siglo y ciertamente para el siglo XXI, la principal tecnología educativa (con la cual se enseña y se aprende) aunque la escuela lo ignorara. Aquí se traza, siguiendo un importante *insight* de Peter Drucker, un paralelo entre el papel de libro impreso, como tecnología educativa en el siglo XV y los subsiguientes, y el papel que la computadora ya ejerce y va a ejercer cada vez más, como la tecnología educativa del siglo XXI (Eduardo Chaves, en IPF, 1998, p. 15).

La computadora e internet en particular eliminaron los intermediarios en la información. La comunicación es directa, sin fronteras.

Por otro lado, no se puede caer en el *lirismo tecnológico* sostenido por aquellos que han endiosado la informática. Afortunadamente hoy en día éstos cada vez son menos. En el caso de la educación, es necesario subrayar que los contenidos almacenados en la red y en la computadora jamás sustituirán la orientación de un profesor, o mejor, la relación profesor-alumno. El aprendizaje no es mera asimilación de información. Para la educación a distancia con base en internet, la *interactividad* es fundamental, lo que significa la *presencia* virtual y real de un profesor, de un orientador de estudios.

Se infiere fácilmente la importancia que tendrán los profesores especialmente entrenados para intermediar tan inmensa oferta de contenidos, incluso para no correr el riesgo de que el alumno gaste todo su tiempo husmeando lo que hay por el mundo sin profundizar en nada. No se trata de prohibir esta especie de vagabundo del ciberespacio, sino de trabajar la formación de estos jóvenes andariegos de las autopistas electrónicas. Se puede imaginar cuán importante será la orientación del profesor en la búsqueda de información curricular y complementaria al plan de estudios” (Silva, 1996, p. 214).

Hay otra cuestión aún más importante que actualmente alcanza de lleno a los programas (*softwares*) que difunden *los cursos* de educación a distancia con base en internet. Se trata de la cuestión de la *concepción de educación* que éstos manejan y difunden. Está muy claro que la mayoría de los *softwares* disponibles hoy en día entiende la educación como entrenamiento, y no como formación integral, crítica, creativa y reflexiva. Éstos son más instructivos que formativos. Como dice Célia Maria Portella (1996 pp. 237-238),

dependiendo del paradigma utilizado en informática aplicada a la educación, sea de instrucción o de construcción, cambiará el enfoque de la formación profesional. En el primer caso, el profesor necesitará conocimientos rudimentarios sobre el funcionamiento de estos instrumentos, así como del software que será utilizado. Para esta situación, el profesor necesitará ser *entrenado* en el uso de la computadora como recurso de soporte para la enseñanza de su disciplina. Si tenemos el paradigma constructorista, es imprescindible el conocimiento de la herramienta computacional (lenguaje de programación y banco de datos) y de los procesos de aprendizaje, tener una visión de los factores sociales y afectivos que contribuyen a la enseñanza, así como saber intervenir mediante el método de Piaget y de Vygotsky. Con en esta perspectiva, se vuelve necesario un proceso de *formación*.

En favor de la educación a distancia con base en internet, está la tesis de Piaget de que “la mayor parte de lo que aprendemos lo aprendemos por cuenta propia”. Punto positivo para internet. Lo que Célia Portella está diciendo es que hay dos formas de llevar a cabo la educación a distancia con base en internet:

a] Por medio de *entrenamiento* (entrenar a alguien para vender ciertos productos, por ejemplo), concentrando en la *enseñanza* lo que puede ser útil, por ejemplo, en el *entrenamiento empresarial* o WBT.

b] Por medio de la formación centrada en el aprendizaje, el WBE (Web-Based Education, WBE).

Ésta última necesita mucho más del profesor tutor que debe motivar, facilitar y orientar los estudios del alumno. En el primer caso, es suficiente con “una máquina de enseñar” y la “instrucción programada”, como pretendía el profesor de Harvard, Frederick Skinner, a comienzos de los años cincuenta.

Preguntamos: ¿cuál era la diferencia entre la educación a distancia y las máquinas de enseñar de Skinner? Ciertamente no es sólo la base tecnológica lo que cambió profundamente, sino la concepción de la educación. En los años cincuenta existían muchas menos dudas que hoy, en la llamada era de la incertidumbre. Las máquinas de enseñar fueron acertadas para responder sí o no mediante una concepción *programada* de educación. Se sabía (o se presumía saber) lo que era correcto y lo que no lo era. Muchas veces estas dos modalidades se confunden. Algunos sostienen que entrenamiento es una forma de educación que estaba equivocada. Hoy en día se tienen muchas más dudas y la enseñanza es mucho más dialógica y cuestiona más.

En la actualidad, la confusión está entre formación y entrenamiento, y existen buenos argumentos para ello. Los que siguen la tradición freireana entienden que formación y entrenamiento son cosas distintas, aunque una no excluya enteramente a la otra. Una parte de la formación se puede dar bajo la forma de entrenamiento, pero no toda la formación. Para conducir un automóvil es necesario entrenar nuestras reflejos, porque frente a un choque inminente no se tendrá tiempo para una breve reflexión crítica.

La educación es siempre un proceso de formación integral del ser humano, lo que es muy diferente del mero entrenamiento. De cualquier manera, en la práctica existen dos *mercados* o *áreas* de formación a distancia con base en internet y que frecuentemente se valen de distintas tecnologías: el de entrenamiento, mayoritariamente ofrecido por empresas privadas, y el de la educación, mayoritariamente operado por las universidades, con profesores tutores. En la actualidad, el entrenamiento es en gran parte, ofrecido por medio del CBT (Computer-Based Training).

La educación a distancia, tan aceptada y difundida actualmente, sólo evolucionó y prestó un buen servicio, mientras más se distanció del modelo de Taylor de escuela (horarios, programas, tiempo, control, evaluación, etc.) de la era industrial. En la era de la información, la educación a distancia todavía no ha encontrado su camino, esto es, todavía no ha descubierto cómo llevar a cabo la educación.

Es necesario inventar un nuevo modelo de educación. Hasta ahora, la educación a distancia todavía copia el modelo que ya no sirve, ni siquiera de manera presencial, como sostiene Eduardo Chaves (1999). Según él, el

modelo actual de la escuela –organizada según el modelo de la línea de montaje, centrada en el contenido, con un patrón y uniformizada– deberá ser rebasado. La *escuela de la era industrial* y la *escuela de la era de la información* no serán las mismas. Ni alumnos, ni profesores, ni institución serán los mismos. El modelo de la escuela de la era industrial no *será el adecuado* en la era de la información. La educación a distancia nada tiene que ver con formar personas en serie, como en una línea de montaje. Por lo tanto, falta una teoría para la educación a distancia con base en internet.

La educación a distancia con base en internet constituye una nueva frontera que demanda habilidades nuevas, competencias y tecnologías específicas. Ésta ya fue descubierta por las universidades, pues varias de éstas tienen cursos, pero tales cursos son iguales a los impartidos de manera presencial. Se trata tan sólo de *migraciones* de cursos, o peor: en algunos casos, hay migración de las propias apostillas. Las universidades poseen un instrumento en la mano: internet. Creen que pueden utilizarla para la educación, pero aún no saben cómo hacerlo. La *ciberpedagogía*, la pedagogía específica para el ambiente *web* es algo aún muy incipiente. Aun así, se puede decir que ya existen algunos principios de ciberpedagogía:

a] La formación está centrada en el aprendizaje.

b] El alumno produce textos, videos, proyectos, etc., lo que exige de él autonomía y compromiso.

c] Ésta supone la presencia (virtual o no) de un profesor tutor.

En un congreso de educación a distancia, llamado *Online Learning 98*, realizado en Anaheim, California, pudimos constatar el entusiasmo con las enormes posibilidades de la educación a distancia. En Estados Unidos existen miles de empresas y universidades que trabajan en ese sector, que involucran a proveedores de contenido (*content providers*), diseñadores de cursos (*instructional designers*), productores de cursos (*authoring/programming*), operadores de cursos (*delivery/management*), proveedores de *software* (diseño, producción, operación), proveedores de acceso a la red, etc. Hay instituciones y *universidades en línea*, así como empresas de entrenamiento que prestan todos estos servicios, incluso con consultores estratégicos y técnicos específicos para cada una de las áreas arriba citadas. Grandes esquemas de *marketing* están por detrás de esta enorme empresa en el nivel cada vez más sofisticado en la prestación de servicios *educativos*.

Esto significa que el concepto de *Lifelong Learning* (aprendizaje continuo) actualmente es una realidad, porque es una necesidad cada vez más sentida por todos. El *Web-Based Training* se volvió la herramienta más apropiada para atender o solucionar las nuevas demandas de entrenamiento empresarial, surgidas de las necesidades creadas por la era de la información, y que no pueden ser atendidas por los medios tradicionales de enseñanza. Dígase lo mismo en relación con las demandas educativas (*Web-Based Education*).

La modalidad de *educación a distancia basada en internet* posibilita la formación y el entrenamiento personalizados, simultáneos y en larga escala de colaboradores y aprendices, en general geográficamente dispersos, con elevada calidad de enseñanza y, posiblemente, con precios competitivos en relación con las modalidades tradicionales. El aprendiz es movido por el placer del descubrimiento y por la libertad de dirigir su aprendizaje, sin estar vinculado a un determinado espacio físico o preso en horarios, estudia lo que le es conveniente en un nivel profesional y personal, cuando y donde lo desea. Le permite que se le ofrezcan cursos con contenidos actualizados, lo que posibilita a los alumnos una renovación permanente de conocimientos.

La educación a distancia con base en internet utiliza, entre otros, los siguientes *recursos pedagógicos*: guiones que facilitan el autoestudio, clases autoexplicativas, clases expositivas con audio, biblioteca con acervo propio y ligas, conferencias temáticas y foros de discusión entre los alumnos. Para los cursos con tutoría, además son necesarios la orientación presencial y una sección de resolución de dudas en línea, mesas redondas, clases interactivas, conferencias interactivas y seguimiento personal del alumno por medio del correo electrónico. Las *características* positivas de la educación a distancia con base en internet son:

a) *Carácter interactivo*. Al permitir que el alumno se comuniquen por medio de internet con su profesor tutor y con sus compañeros de clase, el carácter interactivo hace la gran diferencia de la *Web-Based Education* en relación con otras modalidades de educación a distancia. Una buena manera de conseguir un grado más elevado de interacción es por medio de programas basados en la *lectura* común de un texto: varias personas se conectan al mismo tiempo e interactúan en una especie de estudio en grupo. Estos programas permiten mayor interacción sincrónica entre personas conectadas simultáneamente al servidor.

b) *Comunicación no sincrónica*. El alumno se puede formar donde quiera, cuando lo quiera y durante el periodo que desee, promoviendo una libertad de acción que sólo un curso por medio de la red puede ofrecerle.

c) *Mediación personalizada*. Para cada grupo de alumnos (clase) debe haber un *tutor* disponible, es decir, un profesor orientador que podrá aclarar cualquier duda mediante el correo electrónico, conferencias *en línea* y *chats*. Estas herramientas permitirán que cada alumno disponga de un trato personalizado, eliminando los problemas de introversión, creando una nueva interfaz con su profesor.

d) *Aprendizaje significativo*. Una serie de experiencias ya realizadas en diversas partes del mundo han evidenciado que los cursos basados en internet presentan un índice de efectividad mucho mayor que los convencionales. Si se les compara con los talleres y seminarios, los cursos que utilizan plataforma tecnológica presentan un tasa de retención 42% mayor. Al ser comparados con manuales impresos, presentan un resultado 61% mayor.

e] *Seguimiento estadístico* del desempeño del aprendiz. La plataforma de formación/entrenamiento de internet permite el seguimiento integral del alumno, validando su identidad por medio de mecanismos de seguridad y seguimiento y evaluando su desempeño y frecuencia. Este seguimiento también podrá ser hecho por el propio alumno.

Con base en estas características positivas, se puede decir que la educación a distancia con base en internet tiene muchas *ventajas*. Entre ellas, es socialmente más democrática que otras modalidades, es pedagógicamente más creativa y dinámica y desde el punto de vista de la organización es más viable, en la medida en que la formación es personalizada a larga escala. Además de esto, para la WBE no existe problema con la dispersión geográfica y deberá ser económicamente más barata. La eliminación de una serie de gastos de operación, como transporte, gastos diarios, estancias, la reducción de costos de instalaciones físicas y su mantenimiento, la eliminación del mayor ítem de costo del entrenamiento, que es el alejamiento del alumno de su lugar de trabajo, todo eso, asociado al precio cualitativo menor de la educación a distancia con base en internet, tiene como resultado la necesidad de menores inversiones en capacitación y calificación para las organizaciones. Por ello, esta modalidad de educación a distancia hoy en día es demandada sobre todo por las empresas, pensando en el entrenamiento, esto es, en el WBT.

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA CON BASE EN INTERNET

La mayoría de los cursos actualmente ofrecidos por medio de internet son de corta duración: de dos a seis horas, sin *tutoría*, en atención al concepto de *just enough, just in time* (lo suficiente en el momento adecuado). Los estadounidenses hablan de *distance learning* (aprendizaje a distancia), y no de *education*. Educación es más que aprendizaje: implica un proceso de interacción, comunicación y cultura.

¿Qué puede ser educación a distancia con base en internet? La educación a distancia con base en internet, como el nombre lo dice –*Web-Based Education*– es aquella que utiliza como vehículo internet, o mejor, que usa tecnologías de internet. La tecnología utilizada y la concepción de educación a distancia de la WBE son completamente diferentes de la *Computer-Based Training*.

Actualmente, la CBT es una industria muy desarrollada en casi todo el mundo y consiste básicamente en el *autoaprendizaje* (aprendizaje sin tutoría) a partir de un cd-rom. Cuando uno va al puesto de periódico y compra un cd-rom para aprender inglés (¡y no aprende o aprende muy poco!), uno está utilizando la tecnología CBT. Es claro que se necesita tiempo, mucha práctica y mucha inversión para que las nuevas tecnologías educativas se

desarrollen y presten servicios más apropiados para sus fines. La ventaja de la CBT es que puede utilizar mucho más audio y video, pues, debido a las limitaciones del ancho de la banda de transmisión de datos por teléfono, de momento no es posible utilizando internet. El ancho de la banda es el gran limitador de los proyectos de WBT/WBE, pero se está superando rápidamente.

El WBT/WBE que comenzó a operar muy recientemente (1994) consiste básicamente en la provisión de acceso a internet, servidores web, diseño y programación de páginas web, sitios en internet. Las empresas proveedoras de internet dominan la tecnología necesaria para proporcionar educación a distancia por internet. Falta saber si éstas dominan, además de la tecnología, los conocimientos específicos del área de la educación, en general, y de educación a distancia en particular. No basta con dominar la tecnología. Generalmente son las universidades y los centros de investigación los que dominan las dos áreas (tecnología y pedagogía). Asimismo, tienen la ventaja de haber salido al frente de las empresas en el uso de internet, aunque rápidamente estén perdiendo la hegemonía.

Para ofrecer educación a distancia con base en internet, es necesaria la asistencia de varios profesionales: especialistas en internet, *web-masters* –responsables de la página, analistas de sistemas–, programadores *web*, especialistas en *software*–, además, evidentemente, de aquellos profesionales del área de educación que dominan los contenidos específicos de los cursos ofrecidos con base en internet. Este equipo tiene como función básica dar mantenimiento al sitio y a los cursos disponibles en la red, así como dar soporte tecnológico a quienes proyectan los cursos, a los programadores, a los profesores tutores y los alumnos en lo referente a las cuestiones que implican el acceso a la navegación en el *software* especial que administra los cursos (*WebCT* o *UniverSite*, por ejemplo).

Parece que uno de los mayores desafíos de la educación a distancia con base en internet está en el desarrollo de un *lenguaje propio*. La mayoría de los cursos ofrecidos vía internet reproduce en la *web* la estructura presencial del salón de clase. Algo parecido a lo que ocurrió con el cine en sus primeros años. El lenguaje del cine, en las primeras películas producidas, imitaba el lenguaje del teatro, pues había surgido en el interior de éste: la cámara se quedaba fija, como el espectador del teatro. Todavía no había sido descubierto el *acercamiento*. Entonces, el modo era hacer gestos teatrales para que se notara la interpretación del actor. Después, el lenguaje del cine fue evolucionando, la cámara se movió, se aproximó, los puntos de vista se multiplicaron, entró el sonido y el color, entraron a escena trucos de todo tipo, los efectos especiales y, hoy, se tiene un lenguaje cinematográfico extremadamente complejo, lo que vuelve muy aburridas a las más antiguas cintas, excepto para los cinéfilos. El lenguaje de la *web* deberá pasar por un proceso semejante.

Ahora se verán las *etapas* o fases del desarrollo de un proyecto de educa-

ción a distancia con base en internet. Para cada una de estas etapas existen profesionales especializados (diversas funciones pueden ser acumuladas por un mismo profesional) y metodologías específicas más o menos desarrolladas. Los equipos pueden trabajar a distancia, una vez que se puede disponer en el servidor del material producido en la medida en que éste es producido.

1] *Proyecto educativo (político-pedagógico)*. Una definición clara de lo que se desea con los cursos y programas en términos de *directrices y prioridades*. Claro que, tratándose de un proyecto que tiene por objeto obtener lucro con la *venta de conocimiento*, todo se resuelve en la *industria del conocimiento*. Para los que aún tienen la ilusión del *negocio* de la educación a distancia a corto plazo, es oportuno recordar las palabras de un publicista citado por Luis Martins da Silva (1996, p. 230): "Internet es un éxito de público, pero no de mercado." En el proyecto educativo para la educación a distancia existe la necesidad de una referencia teórica aún poco disponible. En el Instituto Paulo Freire se ha utilizado el libro de Francisco Gutiérrez *Mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. El proyecto educativo ofrece los fundamentos tanto para trazar la metodología, como para elaborar las directrices de los cursos. Éste debe servir de referente para emprender cualquier cosa.

2] *Metodología de trabajo en ambiente web*. En esta fase, para organizar todas las actividades del proyecto y facilitar la etapa posterior de la programación, es necesario dominar los *softwares* y los lenguajes propios de internet (html, java, etc.). Aquí encontramos un problema más: como se ha visto, los *softwares* en general tienen una visión instructorista. Se necesitarían adaptar a una visión contraria, de formación, una misión casi imposible. Por esto se entiende que es mucho lo que a los educadores les falta por influir en este espacio tan importante del conocimiento y de la formación que es la informática. Los educadores no pueden ser meros *usuarios*; necesitan producir *softwares* adecuados a sus concepciones de mundo y a sus perspectivas educativas. De lo contrario, tendrán que utilizar instrumentos elaborados a partir de una visión de mundo apenas instructora, conductista, etc. Claro, la referencia es al ambiente *web*, en particular y no a la informática en general. Los educadores saben hacer proyectos político-pedagógicos para la escuela que está ahí, pero si dependen de los *software* existentes hoy en el mercado, va a pasar un buen tiempo en el cual, en función de los *softwares* utilizados, las metodologías no traducirán los principios político-pedagógicos anunciados en el proyecto educativo. La metodología debe ofrecer las *directrices generales* de los cursos *web* para orientar a los equipos de producción de los cursos, pues, de lo contrario, no se tendrá un conjunto de cursos, sino un conjunto de disciplinas o contenidos con concepciones diferentes e incluso antagónicas de educación y de métodos.

3] *Proyecto de cursos o (proyecto de instrucción)*. Con un referente teórico

(proyecto educativo) y las directrices para los cursos *web* (metodología), se estructura esta etapa que es nada menos que el proyecto completo de los cursos. Para esto, se necesita en el caso específico del ambiente *web* de:

- a] un experto en el contenido del (los) curso(s),
- b] de un diseñador instruccional (*instructional designer*),
- c] de un diseñador de páginas en red (*web designer*). Un *software* muy utilizado para este proyecto es el *designer's edge*.

4] *Programación de las instrucciones pedagógicas para el ambiente web*. Una vez realizado el proyecto de curso *web*, se inicia la fase de programación de las instrucciones para *web*, compuesta por actividades típicas de producción multimedia, como diseño gráfico, definición y producción de multimedia (textos, imágenes, audio y video), programación html y java (*software* para la construcción de páginas en internet). Un *curso web* es resultado del trabajo de un equipo compuesto por un diseñador gráfico *web*, por un programador html/java, por un redactor/visor y por un productor multimedia que construirán el curso conforme al proyecto educativo y la metodología anteriormente definidos, bajo la coordinación y seguimiento de un *proyectista pedagógico*. En esta fase, el *software* más utilizado es el *Asymetrix Toolbook II*, poderosa herramienta de *authoring* (autoría) que integra el contenido de diversos medios, utilizando lenguajes como html, java y *Microsoft Active X*, construyendo el curso en el formato definitivo para disponibilización (entrega) en el *software* *WebCT* o *UniverSite*, por ejemplo. En esta fase también se debe elaborar la *guía del alumno*, una especie de manual para orientar al aprendiz, tanto en la metodología que va a utilizar como en los contenidos que va a aprender y cómo podrá acompañar su progreso en el estudio de los asuntos tratados. La guía mostrará la manera como se desarrollará el curso. Como la modalidad de educación a distancia con base en internet es poco difundida, sin esta guía del alumno, él fácilmente podrá desertar por falta de una orientación escrita y fácilmente accesible.

5] *Operación, gestión y evaluación* del proyecto como un todo y de los cursos y *convivencia*, o mejor, interactividad con los alumnos durante la aplicación de una curso a través de internet. Aquí, la intervención del educador es aún más importante. No basta con *entregar* un producto como si estuviera vendiendo libros en la red, por poner un ejemplo. Un equipo de profesores tutores, especialistas en el contenido de los cursos, interactúan con los alumnos. Por su parte, estos profesores son apoyados por una secretaría académica (como en cualquier institución de enseñanza), por el personal técnico de apoyo en internet y por el *diseñador instruccional*, responsable del curso (o coordinador general del proyecto). El *software* utilizado por *Academos* y por otras instituciones, en este caso, es el *WebCT*, una herramienta de *operación (delivery and management)* de cursos, proyectado por la Universidad de la Columbia Británica, en Canadá. Otros *softwares* pueden ser utilizados para acoger los cursos producidos a través de otros *softwares* (fases anterior-

res). Finalmente, no se puede prescindir de una constante *evaluación* de todos los cursos y del propio proyecto o sistema de formación (entrenamiento) a distancia con base en internet, con miras a su mejora.

Los cursos ofrecidos con base en internet tienen una gran *ventaja* sobre otras formas de educación a distancia, como el material impreso y el cd-rom que tienen su información congelada: ellos pueden ser siempre y *fácilmente actualizados*, pero el WBT/WBE necesita ofrecer algo que los sistemas tradicionales ya no consiguen: atender con calidad y de manera personalizada. La calidad de los productos y de los servicios ofrecidos, en términos de proyecto, metodología, contenido, didáctica y operación del proceso de enseñanza-aprendizaje es lo que va a garantizar la permanencia del alumno en los cursos ofrecidos; de lo contrario, él deserta. No hay índices de deserción en lo relativo a los alumnos de cursos a distancia con base en internet.

¿Qué *garantías* puede tener una universidad u otra institución de enseñanza de que su proyecto de educación a distancia realmente tendrá éxito? Esta pregunta es importante, en la medida en que existen cientos de pedidos de autorización para el funcionamiento de cursos de educación a distancia al MEC. Las siguientes son algunas indicaciones para iniciar una discusión del asunto:

1] El *contenido* del curso debe ser prioridad del alumno que lo frecuenta. Por lo tanto, debe formar parte de su proyecto de vida. De lo contrario, él no se asentará en el curso y continuará *navegando* por ahí.

2] La *calidad* del curso desarrollado también es decisiva y depende básicamente de la utilización del lenguaje *web*, que es poco dominado por la mayoría de los profesionales que están subiendo cursos de educación a distancia en ambiente *web*. La mayoría de los cursos de formación a distancia con base en internet son cursos *emigrados* de libros o de textos. La verdad, son cursos tradicionales dados a distancia, a veces *apostillados*, como en las instituciones de enseñanza más retrógradas.

3] La calidad de la atención de los *profesores tutores* en la operación por la *web*. No es suficiente con que este profesor tenga prestigio; es necesario que responda rápidamente (no puede demorar más de 24 horas). El factor *tiempo* es fundamental para esa calidad, junto con la competencia técnica. El alumno necesita sentir que se le asiste realmente, ya sea en las conversaciones por medio de los chats, foros, listas, o en la respuesta de los correos electrónicos, en las evaluaciones, conferencias, etc. Los alumnos necesitan estar continuamente motivados para seguir en el proceso. Se debe evitar todo lo que causa confusión o frustración en el aprendiz. El profesor no debe ser quien *enseña*, como en la escuela tradicional; será un orientador de estudios. No es él quien *va a dar clases*. Es un *experto* a disposición del estudiante. El estudiante permanente le dará el *feedback* (retroalimentación) necesario para que él pueda orientarlo en el aprendizaje, pero no sólo es un *experto* del contenido: también debe estar familiarizado con las tecnologías

web disponibles y conocer las herramientas que faciliten la construcción del material en línea. En una perspectiva freireana, tanto el profesor tutor como el aprendiz se comprometen con la construcción temática, la estudian como problema y comparten experiencias para la transformación de lo ya dicho, de lo ya pensado, de lo ya hecho.

4] La *gestión* de todo el curso. Ni se ilusionen aquellos que piensen que se trata de una empresa que puede ser ejecutada por *enamorado*s o voluntarios. Se trata de administrar una organización compleja como un instituto de educación, una escuela. Éste podrá ser un factor crítico de muchas instituciones que desean ofrecer educación a distancia con base en internet.

5] Los *sitios* de internet deben ser muy atractivos e interactivos. Deben conversar con el internauta, deben conducirlo, o mejor, seducirlo, mostrándole el menú de opciones, las ventajas de poder elegir este o aquel servicio, la importancia de esto para su vida, etc., pero sin niñerías. Nadie quiere ser tratado como *principiante*. La simplicidad y la austeridad son esenciales. Hay sitios educativos que más bien parecen árboles de Navidad. Es una fiesta, un carnaval que desorienta y no lleva a ningún lugar. El sitio debe ser muy amigable, actualizado y práctico. Y más: dado que la mayoría de los usuarios aún no tienen computadoras muy potentes, se debe evitar *contaminar* el *sitio* con archivos que demandan mucha memoria para ser descargados (imágenes, videos, etcétera).

En las *Considerações sobre a online Learning 98*, Roberto Figueiredo apunta como *elementos de un buen proyecto de curso web (courseware)* la calidad del proyecto pedagógico, una estructura gráfica pertinente y agradable a los ojos, el uso de las metáforas o simulaciones y de interactividad para cautivar y motivar al aprendiz, la estructura de información y la estructura de navegación. Las *características de un buen proyecto de curso web* son interactividad (Gilbert, 1998), claridad en la interfaz con el usuario, uso de multimedia e hipertexto, atención a detalles técnicos y educativos. En otras palabras:

a] En cuanto al *contenido*, el curso debe incluir la cantidad adecuada de información.

b] En cuanto a la *navegación*, el programa debe poseer un mapa del curso que sea accesible.

c] En cuanto a la *metodología*, ésta debe ser lúdica, usar recursos estéticos y contener elementos sorpresa, tests, aventuras, metáforas, etcétera.

d] En cuanto a los *medios*, debe evitarse el uso excesivo, pero aplicar de forma eficaz y seductora la animación y los efectos sonoros y visuales.

e] En cuanto a la *evaluación*, ésta debe ser continua y posibilitar registros grabados de los estudiantes, como tiempo de estudio y resultados finales, etcétera.

En la actualidad, todas las ciencias usan la informática como en la Edad Media usaban la teología como ciencia madre. ¿Qué sería hoy de la medicina, de la biología, de la física, de la ingeniería, etc., sin la informática? Se

abre un nuevo y poderoso espacio de formación que nosotros, educadores y responsables de la educación en este país, podemos y debemos conocer mejor. Es temprano para saber cómo evolucionará este enorme potencial de aprendizaje que es internet. Es una forma de aprendizaje basado en una tecnología que cambia muy rápidamente y, cuando tales consideraciones sean publicadas, ya deberá haber avanzado más. Por cierto, ya avanzó más desde que se comenzó a escribir este texto. Éste no es un defecto, una desventaja de la WBT/WBE: es su gran potencialidad.

PAULO FREIRE E INTERNET

Cuando le fue mostrada a Paulo Freire la página www.paulofreire.org en 1996, él se quedó maravillado con las posibilidades de internet. El sitio fue realizado para el Instituto Paulo Freire por su nieto Alexandre Dowbor, hijo de Fátima Freire. Maravillado y preocupado al ver a Alex navegar con tanta facilidad por la red, observó de inmediato que las enormes ventajas ofrecidas por internet estaban restringidas a pocos y que las nuevas tecnologías terminaban por crear una zanja aún mayor entre los más ricos y los más pobres. Y concluyó: “es necesario pensar de qué manera éstas pueden llegar a los excluidos”. Decía que éste debería ser el compromiso del instituto.

Desde el inicio de su trabajo pedagógico, Paulo Freire se preocupó por explotar al máximo el potencial de las nuevas tecnologías de la época en favor de los “desharrapados del mundo” (1968). Fue con este espíritu que en 1963 importó de Polonia los más modernos proyectores de *slides*, para utilizarlos en la aplicación práctica de su famoso *método*. Aunque Paulo Freire no hubiera usado ni siquiera una máquina de escribir, pues prefería escribir sus textos a mano, se valió tanto del audio, del video, del radio, de la televisión y de otros medios electrónicos para difundir sus ideas y sus utopías. Basado en sus escritos y en las contribuciones de Francisco Gutiérrez (*Mediação pedagógica...*), director del Instituto Paulo Freire de Costa Rica y amigo personal de Paulo Freire, el IPF ha venido reflexionando sobre una posible concepción freireana en el uso de internet. Para esto, el equipo del instituto que hoy dirige la *red freireana de educación continua con base en internet*, entre ellos Margarita Victoria Gomez y Eliseu Muniz, viene desarrollando cursos, estrategias, tecnologías y también principios y directrices.

¿Qué *principios* y *directrices* freireanos podrían orientar nuestros proyectos de educación a distancia con base en internet? ¿Cómo respetar la filosofía educativa de Paulo Freire, la dialogicidad, la conectividad del acto pedagógico, la amorosidad, etc., mediados por la computadora? Éstos son los desafíos que el IPF ha enfrentado, al incluir el uso de internet en sus programas.

La comunicación, en la concepción freireana de educación, se fundamenta en la relación social igualitaria y dialógica entre educador y educando. Los elementos de la *red freireana* –diálogo, acción, comunicación, producción, afectos, amorosidad, humildad, alteridad, comunión, cooperación, relación dialéctica, bienes culturales (información, etc.), técnicas, diversidad, autonomía, solidaridad, liberación, conciencia humana y ampliación del espacio multicultural– interactúan y configuran un *esquema dialógico de comunicación*. En esta perspectiva, el desarrollo de cursos y la elaboración de material didáctico consideran importantes los elementos comunicativos dentro de un “constructivismo socio–histórico”.

La comunicación en internet requiere sincronización entre procesos y aplicaciones distribuidas por varios canales, para componer un conjunto de actividades dentro de su contexto que lleven a una relación armónica, como soporte a la construcción, al desarrollo y al mantenimiento de los cursos. Además de la sincronización de los elementos, tanto en la comunicación humana cara a cara como a través de las telecomunicaciones, es relevante el cambio observado en la sintaxis, en la gramática, en la semiótica y en la semántica, diferenciadas en imágenes, textos, sonidos, video, etc. Signos lingüísticos y no lingüísticos coexisten en este *nuevo espacio educativo*. En la preocupación por “desvelar el mundo” (Paulo Freire), el reconocimiento del universo del vocabulario, en la pedagogía freireana, es requisito fundamental.

El hecho de gatear en este nuevo lenguaje, inicialmente utilizando un gesto casi irreconocible, en relación con la situación comunicativa en la educación, no nos impide enviar mensajes a los participantes de cursos a distancia, de interactuar, intercambiando información, sincrónicamente o al contrario, aprendiendo juntos esta nueva forma de diálogo. La multiplicidad de lenguajes de comunicación utilizados en internet realmente puede promover una adecuada recepción y envío de mensajes sin perjudicar el diálogo. Paulo llamaba frecuentemente la atención sobre la diferencia entre comunicarse y emitir comunicados. La *conectividad* es elemento central, proveedor del sentido en la instauración y en la retroalimentación de las actividades utilizando internet.

Para los miembros del IPF, los elementos previstos para su *red freireana* de educación no se restringen al espacio escolar; por el contrario, se expanden por espacios nunca caminados o navegados, como el ciberespacio de la formación continua. Trabajados críticamente permitirán ir más allá del espacio de acumulación de datos, pasando a la construcción de una red solidaria de educadores, como la Red Mundial de la Carta de la Tierra, del IPF, preservando las particularidades individuales y colectivas, buscando una educación rica en posibilidades para todos y no sólo para los privilegiados.

Son los desafíos del IPF, que hacemos nuestros, al enfrentar a internet como posibilidad y no como fatalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Assmann, Hugo, *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*, Petrópolis, Vozes, 1998.
- Beloni, Maria Luiza, *A escola global*, Brasília, UnB, 1991 (Série Sociológica, núm. 90).
- Brooks, D. W. *Web-Teaching: a guide to designing interactive teaching for the World Wide Web (Innovations in Science Education and Technology)*, EUA, Plenum Pub Corp., 1997.
- Chaves, Eduardo, *Tecnologia e educação: o futuro da escola na sociedade da informação*, Brasília, Proinfo, 1999.
- Delors, Jacques, et al., *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para la UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, São Paulo, Cortez/UNESCO, 1998.
- Dowbor, Ladislau, *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*, Petrópolis, Vozes, 1998.
- ____ y Octavio Ianni (orgs.), *Desafios da globalização*, Petrópolis, Vozes, 1998.
- Drucker, Peter, *As novas realidades no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão do mundo*, São Paulo, Pioneira, 1989.
- Figueiredo, Roberto, *Considerações sobre a Online Learning 98*, Vitória, 1998 (mimeo.).
- Freire, Paulo, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 1997 [Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI, México, 2002].
- Galáxia da educação a distancia, *Boletim da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distanciag)*, São Paulo, USP.
- Gardner, Howard, *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- Gilbert, Larry y David R. Moore, “Building interactivity into Web courses: Tools for social and instructional interaction”, *Educational Technology*, Nueva Jersey, mayo-junio de 1998, pp. 29-35.
- Gutiérrez, Francisco, *Mediação pedagógica: educação a distância alternativa*, Campinas, Papyrus, 1996.
- Illich, Ivan, *Sociedade sem escolas*, Petrópolis, Vozes, 1974.
- IPF, *Projeto de informática escolar*, São Paulo, IPF, 1998.
- Khan, Badrul, *Web-Based instruction*, Nueva Jersey, Englewood Cliffs, 1997.
- Lévy, Pierre, *As tendências da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*, Rio de Janeiro, Trinta e Quatro, 1993.
- ____, *O que é o virtual*, São Paulo, Ed. 34, 1995.
- Luke, Timothy W. *The politics of cyberschooling at the virtual university*, <http://www.edfac.unimelb.edu.au/virtu/luke.htm>, 1997.
- Manson, Robin, *Anatomy of virtual the university*, <http://www.edfac.unimelb.edu.au/virtu/info/robin.html>, 1996.
- Maturana, Humberto y Francisco Varela, *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano*, Campinas, PSY, 1995.

- McCormack, C. y D. Jones, *Building a Web-Based education system*, EUA, John Wiley & Sons, 1997.
- McLuhan, Herbert M., *Os meios de comunicação como extensões do homem*, São Paulo, Cultrix, 1974.
- MEC/INEP, "Tendências na informática em educação", *Em Aberto*, Brasília, núm. 57, 1993.
- Negroponte, Nicholas, *A vida digital*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- Oliveira, Ramon de, *Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula*, Campinas, Papirus, 1997.
- Portella, Célia Maria, "A escola e a microinformática: un diálogo difícil e inadiável", en Freitag, Bárbara (org.), *A educação formal: entre o comunitarismo e o universalismo - Anuário de Educação 95/96*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1996, pp. 233-247.
- Silva, Luis Martins da, "Ciberespaço e educação", en Freitag, Bárbara (org.), *A educação formal: entre o comunitarismo e o universalismo - Anuário de Educação 95/96*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1996, pp. 205-232.
- Snyders, Georges, *A alegria na escola*, São Paulo, Manole, 1986.
- Souza, Helder, *Universities online*, <http://student.dei.uc.pt/~hlsousa/UOnline.htm>, 1997.
- Valente, José Armando (org.), *Computadores e conhecimento: repensando a educação*, Campinas, <, 1993.
- Vetter, Ronald, *Web-Based education experiences*, <http://student.dei.uc.pt/~hlsousa/ry139.pdf>, 1977.

CONCLUSIÓN

PARA QUE LLEGUEMOS ALLÁ JUNTOS Y AL MISMO TIEMPO: CAMINOS Y SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN DIFERENTES CONTEXTOS*

Mis amigos del grupo de trabajo de Educación Popular de la Asociación Nacional de Posgraduados en Educación, ANPED, me lanzaron un *desafío muy grande*: el de preparar un texto que hiciera un balance de la situación de la educación popular en diferentes partes del mundo y, al mismo tiempo, que apuntara posibles caminos al interior de este contexto. El tema exigiría una investigación a profundidad y por el momento no existe la posibilidad de realizarla. Sin embargo, con base en trabajos que ya he publicado (*Estado e educação popular: utopia latino-americana*), en la experiencia vivida en los últimos años, en contactos frecuentes con compañeros del Consejo Internacional de Educación de Adultos, ICAE, de la Asociación Internacional de Educación Comunitaria, ICEA, del Servicio Universitario Mundial, SUM, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, puedo presentar algunas ideas y, posiblemente, lanzar algunas hipótesis sobre el futuro de la educación popular.

Como concepción de educación, ésta es una de las más bellas contribuciones de América Latina al pensamiento pedagógico universal. En gran medida, esto se debe a la actuación internacional de uno de sus más importantes representantes: Paulo Freire. Él dejó, por donde pasó, las semillas de una concepción popular emancipadora de la educación. Estas semillas han florecido en numerosos grupos y organizaciones populares. La realización en São Paulo del *Foro Paulo Freire*, en los últimos días de abril de 1998, con el fin de discutir su legado, fue una demostración de la vitalidad de este movimiento y contó con la presencia de más de 200 expositores de 24 países. Al contrario de las concepciones educativas nacidas en los escritorios de los burócratas o

* Un balance es siempre algo muy apropiado para una conclusión y es lo que fue pedido por el grupo de trabajo, GT, de Educación Popular de la Asociación Nacional de Posgraduados en Educación, ANPED, en 1998 para la XX Reunión Anual de la ANPED en Caxambu (Minas Gerais) del 20 al 24 de septiembre de 1998. Es presentado, en la conclusión general de estas *Perspectivas actuales de la educación*, el texto que fue discutido en aquella reunión de la ANPED, porque se trata de una síntesis en perspectiva de una de las concepciones educativas más fecundas del siglo xx. La educación popular probablemente es la contribución más importante de América Latina al pensamiento pedagógico universal.

de pedagogos bien intencionados, la educación popular nació en América Latina, al calor de las luchas populares, dentro y fuera del Estado.

La educación popular, como práctica educativa y como teoría pedagógica, se puede encontrar *en todos los continentes*, manifiesta en concepciones y prácticas muy diferentes e incluso antagónicas. La educación popular, como concepción general de la educación, ha pasado por diversos *momentos epistemológico-educativos y de organización*, desde la búsqueda de la conscientización, en los años cincuenta y sesenta, de la defensa de una escuela pública popular y comunitaria, en los años setenta y ochenta, hasta la escuela ciudadana en los últimos años, en un mosaico de interpretaciones, convergencias y divergencias.

En una época de desencanto frente a los modelos populares y socialistas, vale la pena retomar el debate de la educación popular como *utopía latinoamericana* y mundial que ha superado, por un lado, el optimismo pedagógico de los años cincuenta y sesenta, y, por el otro, el pesimismo pedagógico de los años setenta y ochenta, constituyéndose, en el último decenio, en diversas experiencias y bajo diversas formas, como *alternativa real* para una educación que no atiende con calidad a los intereses de la mayoría de la población.

En el contexto actual brasileño, que debate los parámetros curriculares nacionales, se vuelve a plantear la necesidad de discutir el *paradigma* de la educación que refuerza, en la práctica, la exclusión social y la falta de solidaridad humana.

En el decenio de los cincuenta, la educación popular principalmente se entendía como educación de base, como desarrollo comunitario. Al final de los años cincuenta, dos eran las tendencias más significativas de la educación popular: la primera entendida como *educación liberadora*, como “conscientización” (Paulo Freire), y la segunda, como *educación funcional* (profesional), esto es, el entrenamiento de mano de obra más productiva, útil para el proyecto de desarrollo nacional dependiente (UNESCO).

En el decenio de los setenta, estas dos corrientes continuaron: la primera entendida básicamente como educación no formal, alternativa a la escuela, y la segunda, como suplencia de la educación formal.

La *concepción liberadora de educación* evidencia el papel de la educación en la construcción de un nuevo proyecto histórico. Se fundamenta en una teoría del conocimiento que parte de la práctica concreta en la construcción del saber y del educando como sujeto del conocimiento, comprende la alfabetización no sólo como un proceso lógico, intelectual, sino también como un proceso profundamente afectivo y social.

Después de un breve balance crítico de los caminos y de los significados de la educación popular en diferentes contextos, serán dados algunos *ejemplos más próximos a nosotros* y se intentará analizarlos para sacar de ellos las lecciones que se necesitan para definir, en una visión práctica, los posibles rumbos para este trabajo.

CAMINOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR: UN BALANCE CRÍTICO

La educación popular ya cuenta con una historia muy rica en la que están involucrados numerosos educadores, movimientos sociales y populares y el propio Estado. Ésta está ligada a todo un movimiento, de un lado, por la extensión de la educación formal para todos y, por el otro, por la formación social, política y profesional, sobre todo de jóvenes y adultos.

Muchas veces se define la educación de adultos por medio de aquello que ésta no es. Por esto, se habla de educación asistemática, no formal y extraescolar, expresiones que valoran más lo sistémico, lo formal y lo escolar. La educación no formal, entendida así, sería menos que la educación formal, puesto que la primera es concebida como *complemento de, en suplencia de,* que no tiene valor por sí misma.

Las expresiones *educación de adultos, educación popular, educación no formal y educación comunitaria* muchas veces se usan como sinónimos, pero no lo son. *Educación de adultos y educación no formal* se refieren a la misma área disciplinaria, teórica y práctica de la educación. Sin embargo, la expresión educación de adultos se ha popularizado especialmente gracias a las organizaciones internacionales como la UNESCO, para referirse a un área especializada de la educación. La educación *no formal* ha sido especialmente utilizada en Estados Unidos para referirse a la educación de adultos que se desarrolla en los países del tercer mundo, generalmente vinculada a proyectos de educación comunitaria. Sin embargo, en Estados Unidos, internamente, reservan el término *educación de adultos* para la educación no formal, aplicada o administrada en el nivel local, en su país.

Existe un gran número de *paradigmas* –esto es, una combinación de teorías, lógicas de investigación y metodologías de acción– dentro de la educación de adultos o de la educación no formal. En Brasil, particularmente desde la segunda guerra mundial, la educación de adultos ha sido del ámbito estatal. La *educación no formal* estuvo vinculada principalmente a ONG, partidos políticos, iglesias, etc., generalmente organizadas, en las cuales el Estado se omitió y, muchas veces, organizada en oposición a la educación de adultos oficial.

La *educación popular*, como una concepción general de la educación, por regla, se opuso a la educación de adultos impulsada por la educación estatal y ha ocupado los espacios que la educación de adultos oficial no tomó muy en serio. Uno de los principios originarios de la educación popular ha sido la creación de una nueva epistemología, basada en el profundo respeto por el sentido común que portan los sectores populares en su práctica cotidiana, problematizándolo, tratando de descubrir la teoría presente en la práctica popular, teoría aún no conocida por el pueblo, problematizándola, incorporándole un raciocinio más riguroso, científico y unitario.

También sería necesario distinguir, a la manera de Carlos Rodrigues Brandão, en su libro *Saber e ensinar* (Papinus, p. 181), sin separar mecánicamente:

1] La *educación de clase*, entendida como los procesos no formales de reproducción de los diferentes modos de saber de las clases populares.

2] La *educación popular* como proceso sistemático de participación en la formación, en el fortalecimiento y en la instrumentación de las prácticas y de los movimientos populares, con el objetivo de apoyar el paso del saber popular al saber orgánico, o sea, del saber de la comunidad al saber de la clase en la comunidad.

3] La *educación del sistema* (oficial), esto es, los programas de capacitación de personas y grupos populares bajo control externo, con el fin de producir el paso de los modos populares de saber tradicional a modelos de saber modernizados, según los valores de los polos dominantes de la sociedad.

Para Carlos Brandão, la educación del sistema conduce a la reproducción del poder dominante. Sin embargo, después de los análisis de Gramsci, la teoría que consideraba al *Estado* como un comité de dirección de la burguesía ha sido objetada. El Estado es contradictorio: es fuerza y consenso. Por ello la clasificación de Brandão debe entenderse dialécticamente: contradictoriamente, en el interior de los sistemas (en especial en los sistemas municipales) se puede encontrar también educación popular y educación de clase (véase la propuesta educativa del Movimiento de los Sin-Tierra, implementada con recursos del INCRA, y en colaboración con la UNESCO).

Incluso para cumplir su función principal de acumulación de capital, el Estado capitalista, para legitimarse, debe impulsar mecanismos masivos de participación, especialmente mediante elecciones periódicas. Además, debe proveer el mínimo de salud, educación, seguro de desempleo, vivienda, etc., que todos los ciudadanos necesitan y a los que tratan de ganarse en virtud de su participación en la *res pública*. Estas dos funciones –de *acumulación* y de *legitimación*– son inherentemente conflictivas y dan lugar a todo tipo de contradicciones sociales y políticas, convirtiendo al propio Estado en una arena de lucha de proyectos alternativos.

En este contexto, los movimientos sociales, así como los partidos progresistas, han identificado a la *educación pública* como una función fundamental del Estado capitalista democrático. Por financiar y administrar esta educación, ella está marcada por las mismas contradicciones sociales arriba señaladas.

Lamentablemente la función educativa del Estado ha sido entendida, casi exclusivamente, como escolarización, se dejan de lado las posibilidades de la educación no formal, especialmente en la educación básica (que incluye la alfabetización) de jóvenes y adultos. Por lo tanto, no es de extrañar que vastas y fuertes corrientes pedagógicas de la izquierda en el país (posiblemente dominantes hoy), inspiradas en la Ilustración defiendan únicamente la escolarización, sin cualquier rasgo popular, incluso reivindicando también para ellas el carácter popular de su teoría. Ellas se basan en la tesis según la cual

Cambiar la escuela “popular” no implica volverla sustancialmente diferente de la escuela de las élites; es ésta la escuela que las clases populares quieren arrancar del Estado, sometiéndola a su crítica sin deteriorar su calidad ni abdicar de su contenido (Vanilda Paiva, *Perspectivas e dilemas na educação popular*, Graal, 1984, p. 39).

El Estado brasileño aún no ha entendido lo que han llamado recientemente *educación básica de jóvenes y adultos*. En Brasil, la tasa de analfabetismo de la población mayor de 15 años es de 18.3%. Las necesidades básicas de aprendizaje de esta población son diferentes a las de la población infantil. Los jóvenes y los adultos trabajadores luchan para superar sus condiciones de vida (vivienda, salud, alimentación, transporte, empleo, etc.), que están en la raíz del problema del analfabetismo. El desempleo, los bajos salarios y las pésimas condiciones de vida comprometen el proceso de alfabetización de jóvenes y adultos. El analfabetismo acaba siendo la expresión de la pobreza, consecuencia inevitable de una estructura social injusta.

Contexto internacional

Hasta la segunda guerra mundial, en el *plano internacional*, la educación popular era concebida como la extensión de la educación formal para todos, destinada, sobre todo, a los habitantes de las periferias urbanas y de las zonas rurales.

A partir de la I Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos realizada en Dinamarca en 1949, la educación de adultos (popular) se concibió como una especie de *educación moral*. La escuela no había conseguido evitar la barbarie de la guerra. Ella no se había encargado de formar al hombre para la paz. Por eso, se hacía necesaria una educación *paralela*, fuera de la escuela, cuyo objetivo sería contribuir al respeto a los derechos humanos y la construcción de una paz duradera, que sería una educación continua para jóvenes y adultos, incluso después de la escuela.

Después de la II Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos realizada en 1963 en Montreal, aparecieron dos enfoques distintos: por un lado, la educación de adultos (popular) concebida como una continuación de la educación formal, como *educación permanente* y, por el otro, la *educación de base o comunitaria*.

Después de la III Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos realizada en Tokio en 1972, la educación de adultos (popular) volvió a ser entendida como suplencia de la educación elemental (escuela formal). El objetivo de la educación de adultos era introducir nuevamente a los jóvenes y adultos, sobre todo los analfabetos, en el sistema formal de educación.

En París, en 1985, se realizó la IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, que se caracterizó por la *pluralidad de conceptos*. Se dis-

cutieron muchos temas, entre ellos, alfabetización de adultos, postalfabetización, educación rural, educación familiar, educación de la mujer, educación sobre salud y nutrición, educación cooperativa, educación vocacional y educación técnica. De esta manera, la conferencia de París hizo implosión en el concepto de educación de adultos.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Tailandia en 1990 entendió que la alfabetización de jóvenes y adultos sería una *primera etapa de la educación básica*. Así, esta conferencia consagró la idea de que la alfabetización no puede ser separada de la postalfabetización, esto es, separada de las *necesidades básicas de aprendizaje*.

En julio de 1997, la UNESCO realizó en Hamburgo la V CONFINTEA. Participaron más de 1 500 inscritos de 130 países. Ésta fue precedida de reuniones preparatorias en todos los continentes. La V CONFINTEA aprobó la *Declaración de Hamburgo* y adoptó una *Agenda para el futuro* que incluye el *Decenio de Alfabetización Paulo Freire*. La Declaración de Hamburgo sobre educación de adultos establece la educación de adultos como un *derecho de todos*, destacando la exigencia de diferenciar las necesidades específicas de las mujeres, de las comunidades indígenas y de los grupos minoritarios. La declaración destacó la importancia de la *diversidad cultural*, de la *equidad*, de los temas de la *cultura de la paz* y de la educación para la ciudadanía y para la democracia, del desarrollo sustentable y de la transformación de la economía. Se discutió mucho la educación de género, indígena, de las minorías, la incorporación de la temática de los jóvenes (principalmente en situación de riesgo) y la tercera edad, la educación para el trabajo y para la ciudadanía, el papel de los medios de comunicación y la colaboración entre el Estado y la sociedad civil.

La V CONFINTEA fue la primera conferencia que tuvo una participación sustantiva de las ONG. Aun sin derecho a voto, éstas tuvieron una influencia decisiva en la preparación de los documentos regionales (véase la participación del Consejo de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe, CEAAL, en la elaboración del documento latinoamericano) y también en la elaboración del documento final de la conferencia, buscando ampliar el papel de la educación popular en el conjunto de las directrices políticas de los gobiernos presentes.

Además, esta conferencia demostró que existen concepciones muy diferenciadas de educación popular y de adultos. Dentro de este mosaico de proyectos y propuestas, se destaca la marcada concepción de educación popular como *educación continua* en los países desarrollados y de la educación popular como *escolarización popular* en los países en vías de desarrollo.

En los últimos decenios, en el nivel internacional, entre las instituciones que participaron y desarrollan proyectos de educación popular se debe mencionar al ICAE, la ICEA y el SUM.

El ICAE, cuyo presidente honorario era Paulo Freire, fue fundado en 1972,

en Canadá, y coopera con más de 100 organizaciones autónomas nacionales de educación de adultos que representan a más de 80 países y 6 organizaciones regionales de África, en el mundo árabe, en Asia y en el Pacífico Sur, en el Caribe, en Europa, en América Latina y en América del Norte. Su objetivo es mejorar la práctica de la educación de adultos por medio de publicaciones, investigaciones, seminarios, talleres, intercambios y acciones de apoyo a movimientos sociales. Para esto, facilita la utilización y la socialización de métodos, técnicas y subsidios de educación de adultos entre varias regiones del mundo. La propuesta general del ICEA es que hombres y mujeres de todo el mundo dispongan, por lo menos, de *una hora al día de educación continua*.

La historia de la ICEA comienza en 1974 en Estados Unidos con una asociación de educadores comunitarios que, desde 1966, ya tenía una Asociación Nacional de Educación Comunitaria. En 1978 la asociación se internacionalizó con la decisión de hacer una rotación de sus líderes y cambiar el lugar de su sede que, hasta entonces, estaba en los Estados Unidos.

Actualmente, la ICEA es una organización no gubernamental en la que participan personas que trabajan en comunidades locales y movimientos populares y está implantada en 80 países. Su objetivo es desarrollar la práctica de la *educación comunitaria*, cuya finalidad es contribuir a que los individuos construyan su vida y encuentren su lugar en la sociedad. Ésta busca desarrollar, en las asociaciones y en los movimientos (cooperativos, de mujeres, de niños y adolescentes, de indígenas, de negros, de comunidades eclesiales de base, ecológicos, de derechos humanos, etc.) la capacidad de enfrentamiento de problemas comunes, como alimentación, vivienda, empleo, vida familiar, salud, transporte, educación, medio ambiente, etcétera.

La *educación comunitaria* procura hacer que las personas tomen conciencia de sus derechos y participen colectivamente en las decisiones que se deban tomar para enfrentar sus problemas. Ésta se puede practicar mediante diversas instituciones y organizaciones como, por ejemplo, escuelas, empresas, movimientos populares y asociaciones locales.

La filosofía de la ICEA se fundamenta en el reconocimiento de la *diversidad cultural*, en la economía popular, en la educación multicultural, en el desarrollo de la autonomía de las personas, de grupos e instituciones y en la promoción de la ciudadanía.

En el nivel internacional, la ICEA, además de ofrecer a sus asociados –personas y organizaciones– información sobre el desarrollo de la educación comunitaria en el mundo, editando libros, boletines y publicaciones en general, organiza programas de visita a experiencias en otros países, ofrece orientaciones sobre proyectos en esta área, ayuda en la creación de asociaciones comunitarias y también subvenciona proyectos locales y nacionales o busca apoyo financiero para realizarlos.

Muchos trabajos y proyectos que están asociados a los esfuerzos de estas

organizaciones internacionales se destacaron: el trabajo de Munir Fasheh, en Cisjordania, aprendiendo a sobrevivir, a educar para la paz en medio del conflicto entre judíos y árabes; el teatro popular del dramaturgo Hansel Eyoh, en la República de Camerún, o la del teatro del oprimido del brasileño Augusto Boal; el amplio estudio, investigación y práctica populares de educación bilingüe para niños mapuches en el sur de Chile, realizado por la educadora Isabel Hernández; la campaña de alfabetización de Ecuador, realizada por Rosa María Torres; el trabajo de combate a la peste por medio de la educación sobre salud comunitaria, realizado en Tanzania por Sibylle Riedmiller; el desarrollo de los proyectos de educación para todos con base en la comunidad con grupos minoritarios, realizado por Marta Arango Nimnicht en Estados Unidos; la conscientización de comunidades rurales en México, realizada por Elena de Florencia Vázquez, o de comunidades rurales indígenas en el mismo país, realizada por Arturo Ornelas, quien trabajó con Paulo Freire en África; experiencias con educación productiva con grupos populares urbanos en Uruguay, realizadas por Bernardo Debezies. En África, hace casi 30 años, Paul Wangoola ha venido mostrando en prácticas concretas de qué manera la educación popular puede contribuir tanto para la formación de la conciencia crítica como para el desarrollo de los países descolonizados. Además, podrían destacar los proyectos de economía popular asociados al desarrollo comunitario autónomo, tanto en América Latina como en África o en el sudeste asiático (véanse los trabajos de Elizabeth Marcelino en Filipinas y de Apichai Puntasen en Tailandia). Muchos de los trabajos aquí citados fueron presentados en el libro *Educação comunitária no terceiro mundo* (Papyrus, 1995), de Cyril Poster y Jürgen Zimmer. En Costa Rica, Francisco Gutiérrez y en Chile Luis Raseto sistematizaron muchas de aquellas experiencias, respectivamente, en el campo de la educación popular comunitaria y en el campo de la economía popular solidaria. El número de ejemplos sería por demás exhaustivo para ser presentado en un artículo como éste. Los ejemplos dados sirven apenas para ilustrar una tendencia: la educación popular como concepción general de la educación puede ser aplicada en cualquier nivel de enseñanza y en cualquier sector social; sin embargo, ésta se dirige mayoritaria y preferentemente a las clases populares.

El SUM es una organización no gubernamental fundada en 1920 con el nombre de Apoyo Europeo a los Estudiantes. La organización pasó por considerables transformaciones. El *enfoque europeo* inicial fue gradualmente sustituido por un *enfoque internacional* y fueron establecidos comités en África y en Asia y posteriormente en América Latina. Desde el cambio de nombre a Servicio Universitario Mundial, en 1950, la organización comenzó a tomar su forma actual. De la preocupación exclusiva con la universidad, el SUM evolucionó a una política de ligación entre los recursos educativos de las universidades y las necesidades de las comunidades, en especial,

en lo referente a los *derechos humanos y sociales*. El SUM apoya el derecho a la educación, los programas de acción que respondan a iniciativas locales y estimulen la autoadministración y el desarrollo sostenible.

La V Conferencia Internacional de Educación de Adultos nos mostró que los países desarrollados están invirtiendo mucho más que los países en desarrollo en proyectos de educación popular o comunitaria. En Suecia, un tercio de la población participa activamente en cursos de educación permanente o *recurrente* (alternancia entre trabajo y estudio), con subsidios del Estado (el alumno paga una pequeña tasa y el Estado ofrece el profesor). De manera general, como muestra Angelika Krüger en su libro *Community Education in the Western World* (Routledge, 1990), la educación popular, bajo diversos nombres, está presente en toda Europa. En Dinamarca, desde el siglo pasado, bajo la inspiración del gran educador popular Grudvig, vienen siendo desarrolladas las llamadas *escuelas populares*. Actualmente estas escuelas juegan un papel importante en la integración de niños y jóvenes inmigrantes en aquel país. Desde hace años, en la agitada Irlanda, Pauline Murphy viene trabajando en la organización popular de grupos de mujeres, haciéndolas conscientes de sus derechos y generando mayores oportunidades para ellas. Canadá y Estados Unidos tienen una enorme tradición de escuelas comunitarias o parroquiales que, incluso con una tradición más conservadora que la educación popular latinoamericana, a lo largo de más de un siglo se constituyeron en la base democrática de los sistemas escolares en estos dos países.

En todas partes del mundo la educación popular y comunitaria intenta, hoy en día, influir en los sistemas de enseñanza y, principalmente, en el plan de estudios. Actualmente, en Estados Unidos ocurre exactamente lo contrario de lo que está ocurriendo en Brasil: mientras que aquí se está intentando unificar el plan de estudios con una base nacional –los llamados Parámetros Curriculares Nacionales–, en Estados Unidos se está buscando cada vez más enraizar el plan de estudios en los temas locales. En este momento, existen numerosas publicaciones en aquel país sobre cómo vincular más a los padres y la cultura local en los proyectos pedagógicos de las escuelas públicas.

Contexto latinoamericano

En el *contexto latinoamericano*, diversas concepciones van surgiendo históricamente y dividiéndose en múltiples corrientes y tendencias que continúan hasta hoy.

Todavía en los años cuarenta la educación de adultos era concebida como una extensión de la escuela formal, principalmente para la zona rural. Era entendida como democratización de la escuela formal.

En el decenio de los cincuenta la educación de adultos se entendía principalmente como educación de base, como desarrollo comunitario.

Al final del decenio de los cincuenta, dos fueron las tendencias más significativas en la educación de adultos: la educación de adultos entendida como *educación liberadora*, como “conscientización” (Paulo Freire), y la educación de adultos entendida como *educación funcional* (profesional), esto es, el adiestramiento de mano de obra más productiva, útil para el proyecto de desarrollo nacional dependiente.

En el decenio de los setenta, estas dos corrientes continúan: la primera básicamente entendida como educación no formal, alternativa a la escuela, y la segunda, como suplencia de la educación formal. En Brasil, se desarrolla en esta corriente el sistema del Movimiento Brasileño de Alfabetización, MOBRAF, con principios opuestos a los de Paulo Freire.

La actuación más destacada en América Latina, como no podría dejar de ser, estuvo a cargo del CEAAL, cuya historia de luchas es muy conocida por parte de los educadores populares.

Afiliado al ICAE, el CEAAL es uno de los consejos de educación popular más actuantes en el mundo. Apoya el desarrollo de la educación de adultos en América Latina, otorgándole prioridad a las ONG que actúan en el área de educación popular. Según Francisco Vio Grossi, uno de sus ideólogos, el CEAAL

no es una organización burocrática internacional, sino un enorme espacio de encuentro de toda aquella inmensa cantidad de hombres y mujeres latinoamericanos que todavía creen en la capacidad humana de construir nuestra propia historia. Formamos parte de aquellos que continúan caminando en la busca de la utopía postergada, de una sociedad en la cual podamos comunicarnos y crecer sin pobreza, sin dominación ni alienación. El movimiento de educación popular en América Latina, en lugar de desaparecer, ha crecido y madurado en estos duros años. Hijos de la visión y de la intuición de Paulo Freire, emergemos de todas partes para enfrentar los nuevos desafíos que nos plantean las nuevas realidades latinoamericanas. Y lo hacemos a nuestra manera: dialogando, respetando, intentando capturar, sistematizar y desarrollar la más valiosa de nuestras capacidades, buscando, en los más recónditos escondrijos de nuestra conciencia, para encontrar la energía colectiva que nos permitirá transformar nuestra realidad (en Moacir Gadotti [org.], *Paulo Freire: una biobibliografía*, p. 673).

En el último decenio también se viene destacando la actuación de la ICEA. En América Latina, la ICEA promueve el concepto y la práctica de la educación popular comunitaria, partiendo del principio de que el trabajador, para conseguir mejor *calidad de vida*, se ve obligado a trabajar al mismo tiempo en que se educa. Además de esto, no pierde de vista el inmenso contingente de los que están al margen de la sociedad, es decir, los excluidos. En este sentido, su programa general fue concebido considerando la relación entre educación comunitaria y economía popular.

En el nivel latinoamericano, la ICEA se convirtió en una institución prestadora de servicios con base en los siguientes *objetivos*:

1] Contribuir para fortalecer el movimiento de educación popular en América Latina.

2] Colaborar estrechamente y apoyar las diferentes instancias de coordinación que existen en los países latinoamericanos que impulsan el movimiento de educación popular.

3] Promover y favorecer encuentros de experiencias que contribuyan al esclarecimiento y a la profundización del debate teórico práctico.

4] Apoyar especialmente proyectos multiculturales de grupos o de movimientos populares y las iniciativas de educación popular en los niveles local y comunitario.

5] Promover la práctica de educación popular comunitaria integrada a la economía popular.

En Brasil, hasta la segunda guerra mundial, la educación de adultos fue integrada a la educación llamada popular, esto es, una educación para el pueblo, que significaba difusión de la enseñanza elemental.

Después de la segunda guerra mundial siguiendo las tendencias mundiales, la educación de adultos básicamente fue concebida de manera independiente de la educación elemental, muchas veces con objetivos políticos populistas.

En Brasil, la historia de educación de adultos, propiamente dicha, se podría dividir en tres periodos:

1] De 1946 a 1958, cuando se realizaron grandes campañas nacionales de iniciativa oficial, denominadas *cruzadas*, sobre todo para *erradicar el analfabetismo*, entendido como una llaga, una enfermedad como la malaria. Por esto se hablaba de *zonas negras de analfabetismo*.

2] De 1958 a 1964. En 1958, se realizó el II Congreso Nacional de Educación de Adultos, el cual contó con la participación de Paulo Freire. De ahí surgió la idea de un programa permanente de enfrentamiento del problema de la alfabetización, que desembocó en el Plan Nacional de Alfabetización de Adultos, dirigido por Paulo Freire y eliminado por el golpe de Estado de 1964, después de un año de funcionamiento. La educación de adultos era entendida a partir de una visión de las causas del analfabetismo, como educación de base, articulada con las *reformas de base*, defendidas por el gobierno popular/populista de João Goulart. Los Centros Populares de Cultura, extintos inmediatamente después del golpe militar de 1964, y el Movimientos de Educación de Base, MEB, apoyado por la iglesia y que duró hasta 1969, estuvieron profundamente influidos por estas ideas.

3] El gobierno militar insistía en campañas como la *Cruzada del ABC* (Acción Básica Cristiana) y posteriormente, con el MOBREAL.

El MOBREAL fue concebido como un sistema que básicamente tenía como fin el control de la educación (sobre todo la rural). En seguida, con la *rede-*

mocratización (1985), la *Nueva República* extingue el MOBRAL sin consultar a sus 300 mil educadores y crea la Fundación Educar, con objetivos más democráticos, pero sin los recursos con los que disponía el MOBRAL. Así, la educación de jóvenes y adultos fue enterrada por la Nueva República, y el autodenominado *Brasil Nuevo* (1990), del primer presidente electo después de 1961, creó el Plan Nacional de Alfabetización y Ciudadanía, PNAC, presentado con gran pompa publicitaria en 1990 y extinto al año siguiente sin ninguna explicación para la sociedad civil que lo había apoyado.

En 1989, con la finalidad de preparar el Año Internacional de la Alfabetización (1990), se creó en Brasil la Comisión Nacional de Alfabetización, inicialmente coordinada por Paulo Freire y después por José Eustáquio Romão. Ésta fue creada con el objetivo de elaborar directrices para la formulación de políticas de alfabetización a largo plazo que no fueran asumidas por el gobierno federal. Por el contrario, el gobierno de Cardoso, con un completo desprecio por la educación popular, extinguió la comisión en 1997 y, por medio de la creación del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Elemental y de Valoración del Magisterio, FUNDEF (Ley núm. 9424/96), dio un duro golpe a la educación de jóvenes y adultos al vetar el inciso II, del artículo 2o. que permitía a estados y municipios la inclusión de los alumnos matriculados en la enseñanza abierta como alumnos regulares de la enseñanza elemental, para efecto de la distribución de los recursos del referido fondo. Así, estados y municipios dejaron de sentirse estimulados para abrir lugares para la educación de jóvenes y adultos.

ORIENTACIONES Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Luiz Eduardo Wanderley (en Vanilda Paiva, *op. cit.*) distingue *tres orientaciones* de la educación popular en Brasil que pueden ser encontradas en otros países de América Latina:

1] La educación popular con la *orientación de integración*, una educación instrumental, entendida como popularización de la educación oficial bajo la hegemonía de las clases dominantes, con el objetivo de consolidar el capitalismo dependiente, principalmente integrando al campesino.

2] La educación popular con la *orientación nacional desarrollista* con la finalidad de la implantación de un capitalismo autónomo, nacional y popular. Sería una versión brasileña de la "educación funcional" (UNESCO). Se pretendía distribuir los beneficios del progreso social y económico, pero sin cuestionar la legitimidad social del modelo capitalista dependiente.

3] La educación popular con la *orientación de liberación*, con el objetivo de estimular las potencialidades del pueblo por medio de la *conscientización*, de la capacitación y de amplia participación social. A partir de esta orienta-

ción, ciertos grupos problematizaron y criticaron el orden capitalista y comenzaron a exigir profundos cambios estructurales.

En los últimos decenios, se ha presenciado el debilitamiento gradual de las políticas populares de educación y, por ejemplo, se ha tratado de buscar combatir el analfabetismo sólo mediante la oferta de mayores oportunidades de acceso a la enseñanza oficial. Lo que se nota hoy en día en Brasil concretamente es, como hace tiempo observó Carlos Rodrigues Brandão (*ibid.*, pp. 96-197):

1] Una retractación del Estado y la consecuente ampliación de los sectores de la sociedad civil.

2] Una ampliación y diferenciación de programas.

3] Acentuada ampliación de los trabajos de educación de los menos calificados.

4] Continuidad de las experiencias de educación popular de sectores de vanguardia de la iglesia.

5] Aumento de agencias civiles de trabajo pedagógico.

6] Aumento de iniciativas populares, como educación sindical, educación política, etcétera.

Con la *retractación del Estado*, se multiplicaron las iniciativas de la sociedad civil, sobre todo después de la extinción del MOBREAL, pero apareció el problema de la pulverización de estas iniciativas y de la duplicación de esfuerzos que todavía hoy no se ha resuelto, a pesar de las varias tentativas de los centros de asesoría de los movimientos populares. El fortalecimiento de la *Central de Movimientos Populares* podrá ser un camino de superación de este problema.

Nos parece que el gobierno actualmente está desarmado teórica y prácticamente para enfrentar el problema de la educación para todos los brasileños. Firmó la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y el *Plan de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, principales documentos de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990 en Tailandia, pero no demuestra *voluntad política* para honrar los compromisos asumidos.

Por otra parte, todos sufren de la crisis de paradigmas de la educación en general, crisis ejemplificada por el fracaso de la mayoría de los programas de alfabetización de los países del tercer mundo.

Según la UNESCO, el número de analfabetos en el mundo ha aumentado: 742 millones en 1970; 814 millones en 1980 y 884 millones en 1990. Brasil aumenta estas estadísticas con una gruesa contribución: aunque la tasa de analfabetismo (en un sentido estricto) haya caído el 26% (1980) a 18.8% (1989), el número de analfabetos (con 15 o más años de edad) ha aumentado desde 1983 hasta hoy, de 17 millones 204 041 a 17 millones 587 580 (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, IBGE, 1988).

Este fracaso también puede ser explicado por el lado de los problemas de *concepción pedagógica*.

Alfabetizar no es un acto intrínsecamente neutro o bueno: depende del contexto. Tanto en la ciudad como en el campo, la alfabetización tiene consecuencias diferentes para quienes se alfabetizan. Ésta por sí sola no libera. Es un factor sumado a otros factores, y el alfabetizando que aprende a leer y a escribir, pero no tiene cómo ejercitarse en la lectura y en la escritura, retrocede al analfabetismo.

Además, existen *problemas metodológicos* no resueltos por la mayoría de los programas implantados.

La verdad es que nadie alfabetiza a nadie. El alfabetizador no alfabetiza al alumno. Él es el *mediador* entre el aprendiz y la escritura, entre el sujeto y el objeto de este proceso de apropiación del conocimiento. Para ejercer esta mediación, el profesor necesita conocer al sujeto y al objeto de la alfabetización. Esta mediación consiste en estructurar actividades que permitan al alfabetizando actuar y pensar sobre la escritura y el mundo. Como decía Piaget, es el sujeto quien construye su propio conocimiento para apropiarse del conocimiento de los demás.

El alumno adulto no puede ser tratado como un niño cuya historia de vida apenas comienza. Él quiere ver la aplicación inmediata de lo que está aprendiendo. Al mismo tiempo, se presenta temeroso, se siente amenazado, necesita ser estimulado, trabajar su autoestima, pues su *ignorancia* le acarrea tensión, angustia y complejo de inferioridad. Muchas veces tiene vergüenza de hablar de sí mismo, de su vivienda, de su experiencia frustrada de la infancia, principalmente en relación con la escuela. Es necesario que todo esto sea expresado en palabras y analizado. El primer derecho de quien se alfabetiza es el *derecho a expresarse*.

Desde hace muchos años, la *andragogía* de la que nos hablaba Pierre Furter nos ha enseñado que la realidad del adulto es diferente de la realidad del niño, pero aún no incorporamos este principio en nuestras metodologías.

Eliminar el analfabetismo, desde su origen, exige que el *sistema público de enseñanza* sea capaz de retener al contingente de alumnos matriculados en la enseñanza elemental, pero no sólo eso. Es necesario ofrecer escuela pública para todos, adecuada a la realidad en que está inserta para que sea de calidad. En este sentido, debe ser democrática por medio de la gestión participativa, que integre a la comunidad y a los movimientos populares en la construcción y en la definición de su identidad. En fin, debe ser autónoma, esto es, ciudadana. Es lo que se puede deducir de las experiencias realizadas en administraciones municipales populares como las de São Paulo (1989-1992) y de Porto Alegre (1989-1994).

Esto implica la *construcción de nuevas alianzas* entre sociedad civil y Estado. En una democracia, el Estado es representante tanto de los sectores medios como de la burguesía y de los sectores populares. La educación popular promoverá nuevas alternativas para dialogar en el conflicto al postular una educación estatal vinculada con los movimientos sociales y con las ONG, como

el caso del Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos, MOVA de São Paulo, pero esto sólo es posible cuando el Estado es ocupado por partidos políticos que ya tengan una vinculación efectiva con los movimientos sociales.

Mediante la lectura de las últimas publicaciones del CEAAL, lo que se puede constatar es que hay un cierto reflujó de las experiencias de educación popular más centradas en la conscientización ideológica y reivindicativa y una mayor vitalidad de experiencias que tienden a dar respuestas a problemas concretos. Ciertamente esto merece una reflexión más profunda. Una pista nos fue dada por Francisco Gutiérrez (*Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, Heredia, Costa Rica, ILPEC, 1998), quien viene buscando alternativas y al mismo tiempo retomando los principios sin ser un obsesivo de éstos.

ESCUELA PÚBLICA POPULAR: EXPRESIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR

La expresión “escuela pública popular”, fue acuñada por mí en 1986, al preparar un curso para la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, PUC-SP, sobre las luchas populares por educación pública de calidad para todos. Se trataba de estudiar la concepción de una escuela en ascenso, resultado de la participación popular en diferentes niveles y formas.

La expresión “escuela popular” se usó por primera vez en América Latina de manera sistemática y militante como categoría pedagógica en la lucha por la escuela pública y respaldada por intelectuales y educadores al final del siglo pasado y al comienzo de éste. Al contrario del movimiento reciente por la escuela pública, la lucha por una escuela popular del siglo pasado se restringía a la expansión de la escuela pública liberal-burguesa para la masa de la población excluida de los *beneficios* de la educación.

Hoy en día, las clases populares reivindican la escuela pública, pero no quieren únicamente la expansión de la escuela burocrática del Estado, quieren discutir la función social de esta escuela y ponen en tela de juicio sus contenidos y su gestión. Este nuevo movimiento no niega el papel del Estado como la figura que principalmente articula las políticas sociales. Pone en tela de juicio las políticas públicas fundadas en una concepción de educación (burguesa) que expulsa a tantos niños de la escuela. Hoy en día, este movimiento reivindica la autonomía para definir el nuevo *proyecto político-pedagógico* de la escuela pública (Marília Spósito, *A ilusão fecunda*, tesis doctoral, FE-USP). Como ya nos alertaba el sociólogo Florestan Fernandes (en Roque Spencer Maciel de Barros, *Diretrizes e bases da educação nacional*, Pioneira, 1960, pp. 163-164), uno de los grandes líderes del movimiento por la educación pública con carácter popular en los años sesenta,

Democratizar la enseñanza no significa únicamente expandir la red de escuelas,

manteniendo los patrones elitistas y el privilegio social. La enseñanza necesita ser democrática en su estructura, en la mentalidad dominante, en las relaciones pedagógicas y en los productos de los procesos educativos.

El curso impartido en la PUC-SP, anteriormente referido, se inició con el análisis de la experiencia del *Movimiento de Educación de la Zona Oriente*. En la zona oriente de la ciudad de São Paulo viven cerca de tres millones de personas, en su mayoría trabajadores pobres de la industria, del comercio y de los servicios. Este movimiento, que empezó en 1980, movilizaba a la población sobre su derecho a la educación. Sus protagonistas –jóvenes, mujeres, trabajadores y niños– demostraron que la historia no sólo se hace con grandes ideas a partir del poder del Estado, sino también en la *lucha invisible* de los pequeños grupos.

Actualmente, en América Latina existe un gran *movimiento en ascenso* que valora la experiencia cotidiana y que plantea la *calidad de vida* como objetivo de la educación. La satisfacción de las necesidades básicas de las clases populares –salud, vivienda, trabajo y alimentación– también comienza a ser una preocupación de la escuela. Ésta es una educación que no ignora el estado de miseria social y política de las poblaciones marginadas. Este movimiento deberá ejercer una profunda influencia en la propia concepción de la escuela pública latinoamericana en los próximos años.

La escuela latinoamericana está en medio de un contexto de lucha y en un movimiento histórico más general. Cada escuela, con sus propias contradicciones, es una versión local de este gran movimiento histórico-social. Lo popular, lo regional y lo local están, por ello, íntimamente ligados a lo nacional y a lo internacional. Entre nosotros, el problema de la escuela pública es, en gran medida, el problema de volver popular al público y de elevar lo popular a lo nacional.

Los movimientos populares y sociales son movimientos participativos, pero reivindican la *autonomía* en relación con el Estado. Pero esto no es tan sencillo: el término *autonomía* significa muchas cosas. Tecnócratas, anarquistas, proletarios, humanistas y científicos lo utilizan en una pluralidad de sentidos. Para unos significa *descentralización* (los tecnócratas); para otros, la negación del Estado (los anarquistas). Para unos, se resume en la creación de *consejos* y, para otros, en una *manera de ser*.

La autonomía no se puede separar de una concepción política y económica que defiende la capacidad popular de decidir, dirigir, controlar, esto es, de autogobernarse. Esto implica la participación directa en las decisiones. En este sentido, la elección directa de los directores de escuelas por la comunidad escolar y no escolar es una garantía de instituciones escolares menos uniformes y con un mínimo de comportamiento democrático. Una *escuela pública autónoma* tiene mayores oportunidades de garantizar la calidad de la enseñanza que una escuela obediente, sumisa y burocrática.

A nuestro modo de ver, la escuela pública popular debe caracterizarse por su autonomía y capacidad de definir su proyecto. En los últimos años, algunas administraciones municipales han utilizado la expresión *educación pública popular y democrática* para distinguirla de la *escuela pública popular* en la concepción aquí presentada. La diferencia radica en la cuestión de la autonomía de las escuelas frente a las obligaciones del Estado. En esta última visión de las políticas públicas, le compete al Estado y no a las escuelas la definición de su proyecto político-pedagógico. Esta visión está fuertemente enraizada en el argumento de que la escuela autónoma puede más fácilmente ser presa tanto del corporativismo como del regionalismo.

Para evitar el *regionalismo*, será necesario que la descentralización sea articulada con un plan más amplio, que se irá modificando con el avance de las fuerzas populares. En cuanto a la crítica del corporativismo, es necesario saber lo que esto significa. Toda corporación lucha por sus intereses, intereses salariales de los profesores, por ejemplo. Para que esta reivindicación no sea corporativista, es necesario que ésta se articule con la cuestión de los fines más amplios de la educación y de la sociedad. Solamente una sólida formación política evitará reivindicaciones corporativistas. El *corporativismo* aísla la cuestión de la educación de la cuestión social. La educación está ligada a la cuestión de la tierra (reforma agraria), al endeudamiento (interno y externo), a la cuestión de la naturaleza del Estado, al desempleo, a la enfermedad, al transporte, a las condiciones de supervivencia, etcétera.

Después de 1986, la evolución concreta de las prácticas político-pedagógicas de construcción de la escuela pública popular nos llevó a utilizar diversas expresiones para designar este movimiento, entre ellas está la *escuela pública popular autónoma* y *escuela ciudadana*. Para cambiar el carácter de la escuela pública burocrática no es posible verla únicamente de adentro para afuera, sino, dialécticamente, de afuera para adentro. Éste es el mirar privilegiado de los movimientos sociales y populares. La tarea de la educación no puede ser una labor exclusiva del Estado: es también una tarea de la sociedad y una obligación del individuo.

Sin embargo, los movimientos sociales y populares más avanzados saben que las políticas sociales del Estado, en su mayoría, siempre fueron falaces. Es por esto que, frente a las municipalidades progresistas, éstos adoptan una postura de estar *tácticamente dentro y estratégicamente fuera*. Esto significa que los movimientos sociales y populares que reivindican la educación popular o participan como *colaboradores* en la elaboración de políticas sociales, están siempre con un pie dentro y otro fuera del Estado. No quieren que haya cooptación por parte del Estado ni que éste los trate de manera paternalista. Reivindican una colaboración sin ceder su autonomía.

Un ejemplo concreto: el Proyecto de la Escuela Ciudadana

El *Proyecto de la Escuela Ciudadana* nació tanto de la inconformidad de muchos educadores en relación con el deterioro de la enseñanza pública como de la osadía de enfrentar el discurso y la propuesta hegemónicas neoliberales. A ambos se les contraponen una alternativa surgida a partir de una concepción democrática de la educación y con base en experiencias concretas de renovación de la enseñanza. Recientemente esta inconformidad fue *sistematizada* por el IPF y presentada bajo la forma de una propuesta concreta que fue discutida con Paulo Freire en el último año de su vida.

La escuela ciudadana está fuertemente enraizada en el movimiento de educación popular y comunitaria que en la década de los 80 se tradujo por la expresión *escuela pública popular*, con una concepción y una práctica de la educación realizada en diversas regiones del país, principalmente en municipalidades donde el poder local fue asumido por partidos del llamado campo democrático-popular.

Para el IPF, la escuela ciudadana es, por encima de todo, una escuela *estatal*, en cuanto al *financiamiento*; *comunitaria y democrática*, en cuanto a la administración, y pública en cuanto a la *destinación*. En otros términos, el poder público debe garantizar su mantenimiento mediante la entrega de los recursos directamente a la escuela para que ésta, mediante su dirección, democráticamente electa, asesorada por un cuerpo colegiado representativo de la comunidad escolar, elabore, ejecute e implemente con autonomía su proyecto político-pedagógico.

El esfuerzo del IPF tuvo como finalidad construir *parámetros político-pedagógicos* e instrumentos concretos para hacer viable esta alternativa. Aunque se presente con relativa uniformidad en su intención más global, el *Proyecto de Escuela Ciudadana* tiene un formato propio para cada realidad local, de manera que respeta las características histórico-culturales, los ritmos y las coyunturas específicas. Su formulación está precedida por un diagnóstico de la situación de las escuelas, de las fuerzas en juego, de las disposiciones políticas, de los que deciden y administran los recursos disponibles. Este diagnóstico se hace mediante un instrumento, denominado *Carta Escolar*, que se construye mediante una *investigación etnográfica* y que tiene el objetivo de alimentar la *planeación socializada ascendente*.

La *Carta Escolar* constituye un informe detallado, en el cual se confrontan los datos de la oferta y de la demanda educativa en una determinada área geográfica (barrio, conjunto de barrios, municipio, estado e incluso país), dispuestos en base cartográfica. En un proceso de discusión colectiva e interna y con agentes educativos donde ésta fue aplicada, evolucionó hacia un instrumento que, junto al registro científico y sistemático –informatizado o no– de datos cuantitativos, se incorporan también aspectos descriptivo-analíticos más cualitativos y específicos de cada realidad analizada.

La *etnografía de la escuela* se caracteriza por considerar aspectos relacionados con la dimensión cotidiana de la escuela y de la comunidad que forma parte de su área de alcance. Destaca, sobre todo, los elementos culturales de los sujetos y de los segmentos que actúan en ésta directa o indirectamente. La escuela necesita ser sensible a las prácticas educativas que nunca son registradas en las bitácoras de clase que llenan los profesores. Hay actividades a las cuales la *historia oficial* de la escuela está ajena. Hay *saberes y prácticas de la comunidad* que la escuela ignora. Sin embargo, estas actividades, estos saberes y prácticas interfieren en su día a día. Debajo de éstos subyacen mecanismos de dominación, de resistencia, de opresión, de disenso que facilitan o dificultan la implantación del proyecto político-pedagógico de la escuela.

No se puede implantar la democracia por decreto. Un proyecto democrático de escuela presupone una metodología también democrática. La *planeación socializada ascendente* piensa y realiza la planeación como proceso que se construye a partir de la integración de las fuerzas de todos los sujetos, segmentos o grupos comunitarios y sociales que, directa o indirectamente, conviven y actúan en la escuela (planeación socializada). Además de la participación de todos –profesionales de la escuela y universo de personas cubierto por la prestación de sus servicios–, la planeación tiene un carácter ascendente, esto es, éste es metódicamente consolidado en niveles progresivamente más amplios, quebrando la *espinas dorsal* de la tradicional forma de planear de arriba para abajo que separa a los que planean de los que ejecutan.

Para subsidiar la implementación del *Proyecto de la Escuela Ciudadana*, el IPF lanzó una serie de libros y cuadernos: la serie *Guía de la Escuela Ciudadana* y los *Cuadernos de la Escuela Ciudadana*.

LA EDUCACIÓN BÁSICA DE JÓVENES Y ADULTOS COMO EXPRESIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Los jóvenes y adultos trabajadores luchan para superar sus condiciones de vida (vivienda, salud, alimentación, transporte, empleo, etc.), que están en la raíz del problema del analfabetismo. El desempleo, los bajos salarios y las pésimas condiciones de vida comprometen su proceso de alfabetización. Se habla de *jóvenes y adultos* y se hace en referencia a la *educación de adultos*, porque aquellos que frecuentan los programas de educación de adultos son, mayoritariamente, los jóvenes trabajadores.

El analfabetismo es la expresión de la pobreza, consecuencia inevitable de una estructura social injusta. Sería ingenuo combatirlo sin combatir sus causas: es necesario partir del conocimiento de las condiciones de vida del

analfabeto, sean éstas objetivas, como el salario, el desempleo, la vivienda; sean éstas subjetivas, como la historia de cada grupo, sus luchas, organizaciones, conocimientos, habilidades, en fin, su cultura, pero conociéndolas, en la convivencia con él, y no nada más *teóricamente*. No puede ser un conocimiento sólo intelectual, formal. El éxito de un programa de educación de jóvenes y adultos se facilita cuando el educador es del propio medio.

Por esta razón, un programa de educación de adultos no puede ser evaluado sólo por su rigor metodológico, sino por el impacto generado en la *calidad de vida* de la población a la que llega. La educación de adultos está condicionada a las posibilidades de una transformación real de las condiciones de vida del alumno-trabajador. Los programas de educación de jóvenes y adultos estarán a medio camino del fracaso, sobre todo si no toman en cuenta estas premisas en la formación del educador. El analfabetismo no es una enfermedad o una *hierba mala*, como se suele decir: es la negación de un derecho junto con la negación de otros derechos. El analfabetismo no es una cuestión pedagógica, sino una cuestión esencialmente política.

¿Quién es el educador de jóvenes y adultos? Ya se ha dicho que, al ser el educador del propio medio, facilita mucho la educación de jóvenes y adultos. Sin embargo, esto no siempre es posible. Es necesario formar educadores provenientes de otros medios no sólo geográficos, sino también sociales. Pero lo mínimo que estos educadores necesitan es respetar las *condiciones culturales* del joven y del adulto analfabetos. Necesitan hacer el diagnóstico histórico-económico del grupo o de la comunidad en que trabajarán y establecerán un canal de comunicación entre el saber técnico (erudito) y el saber popular. Leer sobre la educación de adultos no es suficiente: es necesario entender y conocer profundamente, por medio del contacto directo, la lógica del conocimiento popular, su estructura de pensamiento en función de la cual la alfabetización o la adquisición de nuevos conocimientos tiene sentido.

No se puede medir la calidad de la educación de adultos por los metros de saber sistematizado que fueron asimilados por los alumnos. Ésta se debe medir por la posibilidad que los dominados tuvieron de manifestar su punto de vista y por la solidaridad que haya sido creada entre ellos. De ahí la importancia de la organización colectiva. Es necesario crear el interés y el entusiasmo por la participación: el educador popular es un *animador cultural*, alguien que articula, un organizador, un intelectual (en el sentido de Gramsci). El educador popular no puede ser ni ingenuo ni espontaneísta. El espontaneísmo –principio que consiste en quedarse esperando que el cambio venga de arriba, sin esfuerzo, sin disciplina, sin trabajo– es siempre conservador. El educador popular, en contacto directo con la cultura popular, descubrirá rápidamente la diferencia entre espontaneísmo y espontaneidad, que es una característica positiva de la mentalidad popular.

Como decía Marx, en su famoso libro, *Crítica al programa de Gotha*, suponer que el Estado haga esto masivamente es una ingenuidad, lo que es per-

fectamente posible en pequeños grupos instituyentes. El futuro se construye a partir de un lugar. Esto quiere decir que es a partir de una referencia *local* como es posible pensar lo *nacional*, lo *regional* y lo *internacional*. Nosotros los latinoamericanos tenemos una larga experiencia de regímenes autoritarios que intentan imponer una *identidad nacional*, sin tomar en cuenta la mentalidad popular, basándose muchas veces en presupuestos autoritarios, como el concepto de *seguridad nacional*.

Primeramente conocemos el mundo mediante nuestros padres, nuestro círculo inmediato y es sólo después cuando de manera progresiva ensanchamos nuestro universo. El barrio y luego, enseguida, la ciudad. Éstos son los principales medios educativos de los que disponemos. La *ciudad* es nuestra primera instancia educativa. Ésta es quien nos integra en un país y en un mundo en constante evolución.

No se trata de negar el acceso a la *cultura general* elaborada, que constituye un importante instrumento de lucha para las minorías; se trata de no despreciar y, sobre todo, de no matar la cultura primera del alumno. Se trata de incorporar un abordaje de la enseñanza-aprendizaje que se base en valores y creencias democráticas y que procure fortalecer la pluralidad cultural en un mundo cada vez más interdependiente. Por eso, la educación de adultos debe ser siempre una *educación multicultural*, una educación que desarrolle el conocimiento y la integración en la *diversidad cultural*. Es una educación para la comprensión mutua, contra la exclusión por motivos de raza, sexo, cultura o de otras formas de discriminación. La filosofía primera, en la cual el educador de jóvenes y adultos necesita ser formado, es la filosofía del diálogo, y el *pluralismo* también es una filosofía del diálogo.

Un ejemplo concreto: el MOVA-SP

El programa MOVA-SP fue lanzado el día 29 de octubre de 1989, en la presidencia municipal de São Paulo, por el profesor Paulo Freire, secretario municipal de educación durante la gestión de la presidenta municipal Luíza Erundina de Souza, contando con la participación masiva de movimientos populares de la ciudad de São Paulo.

Los movimientos populares a los cuales Paulo Freire se refirió en el lanzamiento del programa MOVA-SP muchas veces surgieron en función de la ausencia del Estado en la impartición de la educación de jóvenes y adultos. Con la gestión de Luíza Erundina, ellos se encontraban frente a una administración que mostraba voluntad política de enfrentar este desafío. Pusieron, entonces, su experiencia al servicio del gobierno municipal, sin confundirse con éste.

A partir de la confluencia entre la voluntad política del municipio y los intereses de los movimientos populares, se oficializó la colaboración entre el

gobierno y representantes de la sociedad mediante el Decreto núm. 28 302, del 21 de noviembre de 1989. Con este esfuerzo conjunto se buscaba contribuir a la superación del grave problema del analfabetismo en nuestro país.

El MOVA-SP reunía tres condiciones básicas para el éxito de un programa de educación de jóvenes y adultos:

a] Voluntad política de la administración.

b] Empeño y organización de los movimientos sociales y populares.

c] Apoyo de la sociedad.

Éste se proponía convertirse en un arranque inicial en la lucha por un programa de escolarización básica de jóvenes y adultos, incorporándose a la lucha general por la escuela pública y popular. Sus ideólogos, Pedro Pontual entre ellos, entendían que el MOVA-SP debería posibilitar la continuación de los estudios en el nivel de postalfabetización, esto es, en la enseñanza elemental. No sólo se trataba de alfabetizar, sino de garantizar el derecho a la escolarización básica formal –principal reivindicación de los participantes del I Congreso de Alfabetizandos de la Ciudad de São Paulo–, a fines de 1990. En este sentido, para facilitar la expedición de certificados para el ingreso de los alumnos en la quinta serie de la enseñanza elemental o en Suplencia II, en 1991 se instituyó en el MOVA-SP el *Ciclo Enseñanza Elemental I*, un programa de *postalfabetización interdisciplinaria*.

Los núcleos de alfabetización y postalfabetización del MOVA-SP tuvieron su sede en lugares de la propia comunidad y fueron concebidos como focos aglutinantes e irradiadores de la cultura local que incluía la historia del propio movimiento popular de la región, procurando leer, de esta manera, su realidad de forma crítica. Mediante este proceso de toma de conciencia de su realidad, de apropiación y creación de conocimientos nuevos, quienes se alfabetizan tendrían acceso a conocimientos cada vez más elaborados de manera sistemática y progresiva, constituyéndose así en sujetos de la acción transformadora de su propia realidad.

La mayoría de los *profesores* (o monitores) del MOVA-SP pertenecía a la propia comunidad donde actuaba. Estaban comprometidos con las luchas que ahí se desarrollaban y eran capacitados mediante cursos de formación promovidos por la secretaría. Ya los *supervisores* del programa eran elegidos entre los profesores que recibían formación científica.

Con el propósito de asegurar una relación de colaboración exitosa entre la presidencia municipal y los movimientos populares, se creó el *Foro de los Movimientos Populares de Educación de Adultos de la Ciudad de São Paulo*. La idea de su creación surgió a principios de 1989, a partir de reuniones conjuntas entre la secretaría y los grupos compuestos por miembros de los movimientos y por educadores comprometidos con la alfabetización de jóvenes y adultos de São Paulo. Estos grupos ya desarrollaban iniciativas aisladas para alcanzar un mejor desempeño en la realización de sus trabajos. Con la creación del foro, pudieron unificar sus experiencias y ampliar-

las, tomando en cuenta el compromiso de aquella administración con las causas populares. A partir de su creación, éste comenzó a reunirse mensualmente para debatir el avance del proyecto.

El programa MOVA-SP se atrevió a trazar un camino nuevo: crear una nueva metodología. En los cuatro años de su existencia (1989-1992) se realizaron cerca de 20 cursos introductorios de formación para monitores y supervisores, 75 reuniones de supervisión que se constituían en *formación permanente* de los profesores y seis seminarios generales y regionales. En 1990 se realizó el *I Congreso de Alfabetizandos de la Ciudad de São Paulo* en el que participaron más de cinco mil educandos y educadores. En colaboración con los movimientos sociales, la presidencia municipal apoyó el programa con recursos financieros y materiales. La meta –parcialmente alcanzada– era alfabetizar a 60 mil personas hasta 1992.

El programa MOVA sirvió de referencia para otras experiencias y se convirtió en un proceso muy significativo de formación para todos los que lo promovieron. La evaluación realizada demostró que el programa acarreo ganancias relevantes para la formación de los educadores, de los educandos y de los movimientos sociales y populares.

El MOVA-SP, *heredero de la tradición del movimiento de educación popular*, logró la hazaña de reunir una centena de movimientos populares que hasta entonces trabajaban aisladamente y construyó una forma particular de colaboración entre Estado y sociedad civil, no sólo administrativo-financiera, sino también político-pedagógica. El proceso de construcción se fundó en valores democráticos y resultó en la profundización de una nueva cultura política para la cual la educación es un instrumento fundamental. El gran saldo que quedó del MOVA fue la experiencia de *articulación de los movimientos populares*, hoy en día constituidos en un nuevo e importante actor social en la ciudad de São Paulo.

LA EDUCACIÓN COMUNITARIA COMO EXPRESIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR

En el *mundo anglosajón*, los sistemas educativos se consolidaron con base en la idea de que la educación debe estar íntimamente ligada a los *intereses de la comunidad*. Hoy en día, este concepto de educación comunitaria no es un privilegio de los países del primer mundo. En los últimos años, en países como Brasil este concepto ganó un gran espacio, sobre todo como educación de jóvenes y adultos impulsada por la necesidad de ganarse una nueva base de desarrollo. Asimismo, la educación comunitaria se extiende al proceso productivo, al trabajo, a la renta y al empleo. El trabajador no puede dejar de trabajar para educarse. La educación necesita estar relacionada con la calidad de vida del trabajador.

La educación comunitaria se define por un cierto vocabulario que expresa ciertos *valores*, como articulación, colaboración, red, cooperación, reciprocidad, contrapartida, solidaridad, co-gestión, diversidad cultural, identidad, etc. Son nuevos conceptos surgidos en una época de profundos cambios en la concepción/realización de la naturaleza del Estado y del creciente papel de la sociedad civil como agente de cambios.

Hoy en día, la educación comunitaria representa una gran fuerza, tanto en términos educativos como en términos sociales, políticos y económicos. En un contexto multicultural posmoderno, el paradigma de la *educación popular comunitaria* se encarga de uno de los mayores desafíos que se presentan para este milenio: promover la equidad, esto es, el entendimiento entre los diferentes.

La *Carta de La Catalina* (Costa Rica) que en 1990 lanzó en América Latina la Asociación Internacional de Educación Comunitaria, ICEA-LA, afirma que “la educación comunitaria es una de las formas de expresión de la educación popular, mediante la cual se busca mejorar la calidad de vida de los sectores excluidos por medio de los movimientos populares en ascenso, que están organizados en grupos de base, comunidades, municipios, pequeñas empresas, etcétera”.

En esta definición, se desea destacar lo que parece *específico de la educación comunitaria*: la preocupación por la *calidad de vida*. En esto, ella ha encontrado un campo de trabajo propio, sin confundirse con la educación popular, en general, ni con la educación de adultos o no formal, en particular. La educación comunitaria incorpora en su quehacer, de manera articulada, los ejes de lo *productivo*, de lo *organizativo* y de lo *educativo*. Aprender mediante la actividad productiva no significa limitar el aprendizaje a un quehacer técnico-productivo. La educación comunitaria posibilita a los educandos-trabajadores-productores el acceso a un saber más general y a una mejor calidad de vida.

¿Qué es la calidad de vida?

Es un concepto distinto de conceptos como *nivel* o *patrón de vida*. Se habla de nivel o patrón de vida para designar la satisfacción de una parte de las necesidades humanas, principalmente las necesidades económicas. Cuando hay referencia a la *calidad de vida*, la referencia se hace a la satisfacción del conjunto de las necesidades humanas: no sólo de las necesidades materiales básicas –salud, vivienda, alimentación, trabajo–, sino también a la satisfacción de aquellas necesidades no materiales, como educación, cultura, recreación. Calidad de vida significa tener la posibilidad de decidir autónomamente sobre el propio destino.

Al plantear el tema de esta forma, se percibe la importancia de la educación comunitaria: ésta es un *derecho*, además de ser una *necesidad*, y es uno de los supuestos de la propia calidad de vida. Sin ésta no se puede decir que las personas no disponen de las herramientas necesarias para volverse protagonistas de su propia historia.

Un ejemplo concreto: la pedagogía del educador social de niños de la calle

Un ejemplo de *educación popular comunitaria* es lo que viene siendo desarrollado por el Núcleo de Trabajos Comunitarios, NTC, de la PUC-SP, bajo la coordinación de la profesora Maria Stela Santos Graciani. En el libro *Pedagogia do educador social de rua*, ella relata y sistematiza la práctica del NTC y la de numerosos educadores populares que, con ella o como ella, tuvieron la osadía de realizar en favor de los sectores más excluidos de la sociedad. En él la autora le dio la palabra al educador y al educando de la calle, mostrando una realidad que a veces emociona, a veces agrede y muchas veces causa justa indignación.

La pedagogía social de la calle no podría partir de la presentación de una serie de principios, métodos y herramientas para abordar al niño de la calle sin mostrar, antes de nada, el *contexto de violencia* que genera el niño y la niña de la calle.

La “callización” es la consecuencia de una sistema económico fundado en la injusticia, que produce la marginalidad, la pobreza, el pueblo de la calle de las ciudades y el trabajador sin tierra de los campos. Es el sistema capitalista salvaje que crea basureros en las periferias de las grandes ciudades, donde se amontonan buitres, animales y seres humanos, disputándose las mismas sobras del lujo de las élites. Es el sistema que divide el trabajo entre trabajadores explotados y no trabajadores. Es el sistema que no deja tiempo para que las madres trabajadoras eduquen a sus niños, a los que muchas veces dejan amarrados en casa, durante largas horas con miedo de que sean agredidos en la calle. Es el sistema que produce preguntas ansiosas y crueles como ésta: *¿A qué hora voy a poder abrazar a mi hijo si todo el tiempo de mi vida lo paso trabajando o yendo y regresando del trabajo?* Es un capitalismo que destruye a la familia y los lazos más íntimos entre padres e hijos.

Éste es uno de los escenarios de la globalización económica que componen la llamada posmodernidad, que produce, por una lado, la riqueza extrema, la tecnología avanzada, la planetarización de la cultura, de las comunidades y de la economía y, por el otro, produce la miseria extrema. En este contexto, la *pedagogía de la calle* no tiene como objetivo mantener esta situación de niños de la calle; ésta tiene como objetivo *descallificar* al niño, como dice Stela.

La descripción de la vida cotidiana del *pueblo de la calle* no podría dejar de ser dramática: niños que nacen y crecen en las calles, deambulando, madres que son su único y precario amparo, ausencia del padre, que sólo contribuye con su espermatozoide en la creación de los hijos, adultización precoz, niñas de 9 a 10 años que anticipan la maternidad en saunas o confinadas en prostíbulos. Por un lado, la drogadicción, las pandillas, las bandas; por el otro, el trato agresivo de la policía, la violencia del exterminio y

el confinamiento en las instituciones. El alambrado entre el niño y el adulto responsable de él crece cada vez más.

Se necesita de una pedagogía de los derechos y del educador social de calle no sólo para los educadores que trabajan en la calle. La violación de los derechos es también resultado de un proceso distorsionado de *educación* de aquellas mismas personas que deberían resguardar esos derechos. Ésta es la educación dominante, sostenida por la *cultura de la indiferencia*, herencia de una civilización que nació con la marca de la violencia y de la falta de compromiso con la suerte de las mayorías. No se puede olvidar que Brasil fue el último país del mundo en poner fin a la esclavitud mediante la cual se compraba y vendía gente. Brasil es un país que nació con la marca de la exclusión. Se heredó, por lo tanto, la insensibilidad frente a la miseria. De cierta manera, la pedagogía del educador social es una *contrapedagogía* que busca instaurar una nueva cultura, la *cultura de la solidaridad* que pueda neutralizar la banalización de la vida a la cual las élites brasileñas se acostumbraron.

Más que en los grandes discursos o en los conocimientos elaborados, más que en el refinamiento o en los fundamentos teóricos de los derechos del niño y del adolescente, esta pedagogía, aún inacabada, se alimenta en el compromiso, en la pasión y en el valor de arremangarse la camisa y hacer algo frente al riesgo permanente en que se encuentran estos niños. Es una pedagogía que se arriesga en la aventura de construir lo nuevo, lo inusitado, el saber militante, invadiendo y desmantelando el saber burocrático, intolerante y arrogante.

Existen leyes que protegen al niño. El Estatuto del Niño y del Adolescente, ECA, es completo. Sin embargo, todavía se trata de una *legalidad que no se puede reclamar*, de una legalidad sin garantías concretas en el día a día. Éste es un país que todavía no ha aceptado y mucho menos incorporado este estatuto. Según una reciente investigación hecha en el estado de Paraná, 43% de los magistrados rechazan esta ley; 77% de los militares, 66% de las amas de casa y 37% de la población en general lo rechazan. Como suele decir Irmã Maria do Rosário, una de las redactoras del ECA, “este estatuto es una ley muy exigente, es un proyecto para una nueva sociedad y sería extraño que esa sociedad vieja que produce la marginalidad lo aceptara. Por esto, se necesita de una pedagogía de los derechos, sobre todo para las élites. La pedagogía social de la calle, como parte constitutiva de esta pedagogía de los derechos, necesita un educador, también la familia, el ministerio público, los abogados, los jueces, los promotores y la policía, no únicamente los educadores”.

Los desafíos de una pedagogía de la calle y de sus derechos son enormes.

Para entrar en contacto con los niños y niñas de la calle, se exige tiempo, sensibilidad, alegría y compromiso. Éstos son valores que la pedagogía tradicional no enseña o no valora. El inmediatez no resuelve y la mera pre-

paración técnica tampoco. Tiempo para aprender y no para enseñar, para aprender el lenguaje, los códigos, el sentido, el significado de cada gesto, palabra, mirada... La competencia técnica del educador social de la calle nace de la inmersión en esta nueva realidad. Éste aprende, por ejemplo, que las niñas se disfrazan de niños, cortándose el cabello y poniéndose una gorra para no ser agredidas sexualmente. Aprende, entonces, la perversidad de una sociedad de adultos que les niega a estas niñas el derecho fundamental de ser mujer, de tener una identidad femenina.

El *educador de los niños de la calle* tiene una importancia enorme para estos niños y para una sociedad que desea ser justa. Él puede representar para ellos la última esperanza de supervivencia, puede ser la última referencia positiva de ser humano que ellos tendrán. El primer encuentro es decisivo para los niños acostumbrados a encontrar, en su día a día, al funcionario indignado y a la policía que los persigue.

¿Cómo formar a este educador de niños de la calle? ¿Dónde? ¿Sólo en las calles?

Se percibe la fragilidad de su *formación* ya que la universidad brasileña y las teorías de la educación no se encargan de esta tarea. Son muy raros los estudios sobre la pedagogía de los derechos, pero hay *obstáculos* aún mayores que los que éste tiene que enfrentar que el de su formación: en lugar de encontrar apoyo en el Estado y en la sociedad, este educador todavía es incomprendido y agredido, tiene que enfrentarse a una sociedad que desea el exterminio de estos niños. Con frecuencia, frente al hacinamiento de niños de la calle, se oyen declaraciones de jefes policiacos y ciudadanos como ésta: “Exterminamos a tiempo el futuro criminal.”

A la insensibilidad social se añade, además, el prejuicio de muchos libros de texto. ¿Qué referencia positiva puede tener el niño negro que siempre ve en los libros de texto al negro como esclavo o forajido y nunca como abogado, ingeniero o médico? El niño negro termina avergonzándose de su historia. ¿Cómo puede construir su autoestima y considerar la contribución de la nación afro-brasileña una marca de la cultura brasileña si él ve que el negro representa siempre al oprimido?

Es necesario comenzar a desatar este nudo en algún lugar y cualquiera es válido: en la escuela, en la universidad, en la empresa y, por qué no, en la calle. Sin embargo, además de modificar la mentalidad, que toma tiempo, es necesario atender con urgencia a estos niños mediante el trabajo, el estudio y la constitución de la familia, natural o social, la creación de ambientes adecuados que minimicen la falta de lazos afectivos. Por encima de todo, se necesita de afecto en su sentido etimológico, de *afectar*. Todos necesitamos sentirnos afectados y responsables, aun sin estar en el trabajo de educar en la calle. No hay problemas humanos para los que no tengamos dentro de nosotros todos los recursos para solucionarlos.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO EXPRESIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Los Estados miembro de las Naciones Unidas, en la *Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo*, realizada en Río de Janeiro en 1992, asumieron un protocolo de intenciones en defensa de un desarrollo que no degradara el medio ambiente: el *desarrollo sostenible*. Este protocolo se llamó *Agenda 21*, con referencia a la llegada del nuevo siglo.

Uno de los compromisos asumidos por esta agenda es que las *industrias* que contaminan el medio ambiente deben reducir, dentro de un cierto cronograma, el nivel de contaminación ambiental, y aquellas que no lo consigan deben invertir parte de sus ganancias en proyectos de preservación del medio ambiente y en el aumento de las áreas verdes. Por otro lado, el *sector público* se obliga a vincular la realización de las obras de infraestructura urbana –como el entubado de agua– a proyectos ambientales que no se reduzcan a plantar árboles, sino que incluyan la formación para la ciudadanía ambiental. Se trata de formar la conciencia de la población de que no es suficiente con el entubado del agua o el aplanado de las calles si continuamos arrojando basura. Las calles y el drenaje son extensiones de nuestras casas. Forman parte de nuestro medio ambiente.

Al saneamiento básico del ambiente externo debe corresponder un saneamiento básico también en nuestras mentes. Éste es un trabajo de educación cívica: sin la conscientización de la población, las grandes obras de infraestructura no resolverán los problemas crónicos de nuestras ciudades. La calidad ambiental de cada región depende, en gran medida, de esta formación de la conciencia ambiental.

Aquí está un nuevo campo de trabajo para el educador comunitario que ha de ser explorado por una *ecopedagogía*: de una educación para el desarrollo sostenible depende la supervivencia del planeta. Asimismo, en torno a esta educación es posible desarrollar proyectos de generación de renta ecológicamente sostenibles: huertas y plantación de frutas en las ciudades, recolección seleccionada de basura, reciclaje y aprovechamiento de residuos sólidos, construcción y administración de áreas recreativas, valoración del trabajo de autoconsumo y de consumo solidario realizado por mujeres, familias, unidades de vecinos, etc. La conscientización ambiental puede mejorar la calidad de las actividades de generación de la renta para que no sean agresivas ni para el medio ambiente ni para la salud de la población.

El tema de la ecología ya se inscribió definitivamente en la agenda de la educación, de la política y de la economía de este umbral del tercer milenio. El planeta se ha vuelto nuestra casa, nuestro domicilio. El desarrollo que respeta esta casa –el desarrollo sostenible– tiene un componente educativo fundamental: la preservación del medio ambiente depende de una conciencia ecológica, y la formación de la conciencia depende de la educación.

En este contexto, la ecopedagogía puede ser vista tanto como *movimiento pedagógico* cuanto *abordaje curricular*.

Como movimiento social y político, ésta surge en el seno de la sociedad civil, en las organizaciones de educadores, ecologistas, trabajadores y empresarios preocupados con el medio ambiente. La sociedad civil viene asumiendo su cuota de responsabilidad frente a la degradación del medio ambiente, percibiendo que será sólo mediante una *acción integrada* que esta degradación podrá ser combatida. De la misma manera, anticipándose a las iniciativas del Estado, las organizaciones no gubernamentales se están movilizándose más en la búsqueda de una *pedagogía del desarrollo sostenible*, entienden que de nada servirán los grandes proyectos estatales de erradicación de la contaminación y de preservación del medio ambiente sin una acción pedagógica efectiva.

Asimismo, la ecopedagogía implica una *reorientación de los planes de estudio* para que éstos incorporen nuevos principios: los nuevos PCN incluyen al medio ambiente como uno de los *temas transversales*. Estos principios deberían, por ejemplo, orientar la concepción de los contenidos y la elaboración de los libros de texto. Piaget enseñó que los planes de estudio deben contemplar lo que es significativo para el alumno. Se sabe que esto es correcto pero incompleto. Los contenidos curriculares tienen que ser significativos para el alumno y sólo serán significativos para él si estos contenidos también son significativos para la salud del planeta, para el contexto más amplio.

La *ecopedagogía* no es una pedagogía escolar. Ésta no se dirige sólo a los educadores sino a los habitantes de la Tierra en general. La escuela puede contribuir mucho y está contribuyendo –hoy los niños escolarizados son quienes llevan a los adultos de casa, la preocupación sobre el medio ambiente–, pero la ecopedagogía pretende ir más allá de la escuela: pretende impregnar a toda la sociedad.

Se trata de un cambio radical de mentalidad en relación con la calidad de vida, que está directamente ligada al tipo de convivencia mantenida con la naturaleza y que implica actitudes, valores y acciones. Se trata de una opción de vida por una relación saludable y equilibrada con el contexto, con los demás y con el ambiente más próximo, comenzando por el ambiente de trabajo y por el ambiente doméstico.

Se tiene la certeza de que los temas relacionados con el *desarrollo sostenible* y con la *ecopedagogía* se volverán muy importantes en los debates educativos de los próximos decenios. Al mismo tiempo, se cree que el papel de la *educación comunitaria* será decisivo para el cambio de *mentalidades y actitudes* para la sostenibilidad económica.

Un ejemplo concreto: el movimiento de la Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación

A principios del próximo decenio, las Naciones Unidas van a proclamar la *Carta de la Tierra*, dando seguimiento a los compromisos asumidos por los pueblos, naciones, estados y sociedad civil en *Río 92*, tanto en el Foro Global como en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, UNCED.

Sin embargo, todos los esfuerzos en este sentido servirán de poco si la Carta de la Tierra sólo representa un conjunto de principios elaborados por especialistas, negociados políticamente sólo proclamados solemnemente por los gobiernos. Es necesario que la carta sea, por encima de todo, vivida en la cotidianidad de las personas. Para que esto ocurra en los hechos, es fundamental el *proceso colectivo de educación*, sistemático y organizado, que asegure que, al llegar al próximo milenio, el mayor número posible de ciudadanos del planeta haya participado activamente en su elaboración.

El *desarrollo sustentable* se volverá el tema más importante de educación de los próximos decenios, y el papel de la *educación popular comunitaria* será decisivo para el cambio de *mentalidad y actitudes*. No es suficiente con leer e informarse sobre la degradación del medio ambiente. Sin un proceso educativo, la Carta de la Tierra se puede volver más bien una declaración inocua de principios.

En 1995, la ICEA realizó en Tailandia la VII Conferencia Mundial sobre el tema *Desarrollo sostenible por medio de la Educación Comunitaria*, y señaló el tema *La Carta de la Tierra a través de la educación comunitaria*, para la VIII conferencia que se realizaría en 1999 en São Paulo. La propuesta de la región latinoamericana era que todo un proceso pedagógico se desarrollara rumbo a dicha conferencia para llegar a la proclamación de la *Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación*.

En el segundo semestre de 1996, la ICEA-LA evaluó una *metodología* de trabajo con grupos sociales y populares de siete países de América Latina por medio de un convenio firmado entre la ICEA-LA y el Consejo de la Tierra. La ICEA-LA realizó una *consulta* sobre los contenidos de la Carta de la Tierra, *sistematizando los resultados y la metodología* que se sumarán a los esfuerzos de otras organizaciones en la Reunión "Río+5" (1997).

Río+5 evaluó el avance alcanzado por la *Agenda 21* (Río 92), reforzando la idea de la elaboración y la proclamación de la Carta de la Tierra (2000), dando continuidad a las decisiones tomadas en La Haya (1995), en una reunión con la Cruz Verde, patrocinada por el gobierno holandés.

El IPF y la ICEA, asociados con la UNESCO y con el Consejo de la Tierra, lanzaron un movimiento en torno a la discusión de la Carta de la Tierra que comprende:

a] En el *segundo semestre de 1997* y en el *primero de 1998*: desarrollo de

un proceso educativo –formal e informal– con la finalidad de la formación del ciudadano planetario, la elaboración de las temáticas específicas y contribuciones de los educadores para la Carta de la Tierra.

b] En el *segundo semestre de 1998*: realización de las *Conferencias Regionales* que elaborarán la Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación de cada región y elegirán delegados para participar en la Asamblea Mundial en São Paulo (1999).

c] En *diciembre de 1998* se realizará en Mato Grosso el congreso latinoamericano.

Se espera que haya una gran movilización cuantitativa y cualitativa en la Conferencia Mundial sobre la Carta de la Tierra, a partir de las *organizaciones locales*, en las cuales participarán, además de los educadores, sus numerosas organizaciones, asociaciones y sindicatos. Todos los que se organicen en el proceso podrán participar en las conferencias regionales.

En esta experiencia de trabajo colectivo de dos años se deberán producir *documentos* para la *Carta de la Tierra en la Perspectiva de la Educación* y para la *formación de los nuevos educadores* del próximo siglo. El proceso educativo deberá contribuir para el cambio de la mentalidad, también de la población, en relación con la importancia de la educación para el desarrollo sostenido con equidad.

EL FORO PAULO FREIRE

El día 12 de abril de 1991, Paulo Freire sugirió a un grupo de amigos la creación de un instituto que después llevaría su nombre. Él estaba participando en una conferencia en la UCLA, en Estados Unidos e inmediatamente después de su presentación habló de la importancia de crear un instituto que pudiera proporcionar el encuentro de personas e instituciones dedicadas a la investigación o al trabajo en torno a la educación popular y a los principios en los que se basaba su pedagogía. De esta manera, comenzaron los primeros pasos para la creación del Instituto Paulo Freire, cuya fundación oficial se dio el 1 de septiembre de 1992.

Paulo Freire acompañó todos los momentos de la historia del IPF. Desde su creación, presentando nombres, participando en la discusión de los estatutos y de la definición de la línea básica de actuación, hasta después de su fundación oficial, formando parte en las principales decisiones y contribuyendo siempre con sus valiosas y esclarecedoras reflexiones sobre los proyectos aquí desarrollados.

Desafortunadamente no pudo estar presente en el I Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire, a finales de abril de 1998, para testimoniar un momento importante de concreción de su deseo en relación con este insti-

tuto, que era el de reunir personas e instituciones en pro de una educación popular liberadora, profundizando y fortaleciendo vínculos entre aquellos que creen y luchan por la superación del modo de explotación, opresión y humillación a la que miles de personas están sometidas.

El pensamiento y la praxis de Paulo Freire, cuya raíz está en la cultura de los pueblos, son instrumentos vitales para *enfrentar al neoliberalismo*, su modelo de globalización económica y su pedagogía de la exclusión. En el contexto de deshumanización de las relaciones personales y sociales y de la presencia decisiva de un discurso ideológico que niega el sueño, la obra de Paulo Freire constituye un legado importante para la construcción de una sociedad solidaria y ecuánime.

El I Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire reunió a educadores, investigadores y otras personas interesadas en *profundizar en el estudio* del legado de Paulo Freire, posibilitando el *intercambio de experiencias* y el *fortalecimiento de los vínculos* entre las organizaciones que desarrollan trabajos e investigaciones alrededor de su legado.

El programa privilegió el *diálogo*, mediante el relato de experiencias, la *reflexión* sobre la práctica de los participantes y sobre la teoría de Paulo Freire y el seguimiento de propuestas que respondan a los desafíos para la inclusión de los marginados.

En este encuentro se creó el *Foro Paulo Freire* constituido por encuentros nacionales e internacionales para la organización de la reflexión colectiva y de la reiteración de compromisos sobre/con el legado de Paulo Freire, que se reunirá periódicamente con la convocatoria y bajo la coordinación del IPF.

Al final del encuentro, más de 200 participantes de 24 países aprobaron la *Carta de São Paulo* en la sesión plenaria de clausura.

Carta de São Paulo

Nosotros, los participantes del *I Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire*, reunidos en São Paulo, Brasil, los días 28 a 30 de abril de 1998, inspirados y basados en el legado de Paulo Freire, firmamos el compromiso con las siguientes tesis, principios y seguimientos:

I. Colocarnos a disposición de las luchas de las víctimas de todas las formas de opresión y exclusión, en todas las formaciones sociales del planeta, potencializando, haciendo todo para, por medio del diálogo y de la acción solidaria, reconocer su voz y su oportunidad, en el sentido de promoción de su participación en los procesos de decisión y en la implementación de políticas que busquen la inclusión de todos en la ciudadanía crítica.

II. Potencializar la crítica a toda forma de mitificación, alteración o uso indebido de la obra de Paulo Freire, sea mediante el tratamiento banal a sus principios e ideas, sea por la proclamación oportunista y "legitimadora" de políticas e iniciativas que, en la realidad, se vuelcan contra los intereses de los oprimidos y excluidos.

III. Reconocer y respetar la alteridad, las identidades específicas, la diversidad cultural y la pluralidad de concepciones, siempre y cuando no atenten contra los derechos humanos, fundamentados en los principios de que la democracia no se construye en la homogeneidad y en el consenso y de que la riqueza cultural de la humanidad sólo avanza cuando las diferencias son respetadas y preservadas.

IV. Prestar a las víctimas de la opresión, de todas las formas de discriminación y de exclusión, la solidaridad que debe presidir las relaciones humanas, las políticas sociales promotoras del bienestar de todos y la inclusión de la mayoría de los segmentos sociales pobres y discriminados del mundo, rechazando el proyecto de sociedad y de Estado neoliberales, que sacrifica en nombre de la competitividad del mercado, de la prioridad económica y de la sociedad excluyente, la igualdad de derechos y del usufructo universalizado de los beneficios de la civilización.

V. Defender, junto con los gobiernos, especialmente en los países con altas tasas de analfabetismo, políticas prioritarias de educación de jóvenes y adultos, en primer lugar, con base en el principio de que es un derecho inalienable de todo ser humano, independientemente de la edad, el acceso y la conclusión, con éxito, de una educación básica de calidad, y en segundo lugar, con inspiración en la historia de los pueblos de que ninguna nación consigue generalizar la educación básica de niños y adolescentes sin, al mismo tiempo, dar oportunidad a la educación de jóvenes y adultos.

VI. Tomar el legado de Paulo Freire como una de las referencias para la continuidad y avance de la reflexión y fortalecimiento de las luchas de los oprimidos, como potencialización de perspectivas, como instrumento permanente de diálogo con el mundo, con las mujeres y los hombres, rechazando cualquier ortodoxia o utilización de sus principios e ideas como “recetas” o modelos, de manera que se ratifique la propia dialéctica de su permanente reinvencción epistemológica, metodológica y praxiológica de su incesante actualización de la “lectura del mundo”, transformado por los avances tecnológicos y por los procesos de reestructuración social –usar este legado como modelo significa traicionar la propia orientación de Paulo Freire, quien enfatizaba los procesos y no los productos.

VII. Valorar la escuela pública y gratuita en todos los niveles como espacio e instrumento de la organización de las reflexiones sobre las determinaciones naturales y sociales, de manera que se califiquen las intervenciones de todos en estas determinaciones, con miras a la construcción de sociedades solidarias, democráticas y justas.

VIII. Luchar por la garantía de la expresión e implementación de iniciativas educativas de la sociedad civil organizada, cuya riqueza de experiencias apunta hacia la incorporación de grados de informalidad y desburocratización de los sistemas formales de enseñanza, dando prioridad, en ambos, a políticas de formación continua de educadores y educadoras inscritos(as) en el campo de la pedagogía crítica.

IX. Emplear todos los esfuerzos en la construcción de proyectos pedagógicos alternativos al proyecto neoliberal y a cualquier propuesta que atente contra la educación, la ciencia y la cultura como procesos de conscientización y de transformación del mundo o que privilegie la supremacía científico-tecnológica sobre los valo-

res éticos de la convivencia humana. Promover y estimular la creación de espacios de acción/reflexión sobre las nuevas formas de exclusión resultantes de la producción y manipulación de los nuevos conocimientos científicos y de las nuevas tecnologías.

X. Ubicar los movimientos sociales populares, gubernamentales y no gubernamentales que presenten identidad con los principios freireanos para estimular su integración y con el Foro Paulo Freire, ya sea por la incorporación de sus representaciones, o por la tematización de sus metas, estrategias y conquistas, transformándolo en un centro de referencia, en un espacio de sistematización de las reflexiones sobre su historia de luchas y en un instrumento de aglutinación y articulación de sus agentes y actores.

XI. Garantizar en el Foro Paulo Freire, que será realizado periódicamente, la expresión de la pluralidad de experiencias, cuidando que las síntesis no comprometan las identidades de los movimientos, ni de sus formas específicas de lucha a favor de la promoción de las víctimas de todas las formas de opresión, discriminación y exclusión.

XII. Trabajar las posibilidades de alianzas y colaboraciones que hagan viables los demás compromisos contenidos en esta carta, así como la articulación de redes de comunicación de información e intercambio de experiencias de la comunidad, de los movimientos populares y de los miembros del Foro Paulo Freire.

(São Paulo, 30 de abril de 1998)

EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN POPULAR FRENTE A LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA

La educación popular se ha constituido en un *paradigma teórico* que trata de codificar y decodificar los temas generadores de las luchas populares y que busca colaborar con los movimientos sociales y con los partidos políticos que expresan esas luchas. Se trata de disminuir el impacto de la crisis social en la pobreza y de dar voz a la indignación y a la desesperación moral del pobre, del oprimido, del indígena, del campesino, de la mujer, del negro, del analfabeto y del trabajador industrial.

La educación popular pasó por muchos *momentos epistemológico-educativos* y de organización, desde la búsqueda de la conscientización hasta la defensa de los derechos humanos aniquilados por las dictaduras militares, brutales y sangrientas, que cobraron la vida a tantos militantes populares; desde el optimismo guerrero de la campaña de alfabetización de Nicaragua y el sistema de educación popular de adultos forjado con olor a pólvora, hasta la educación popular que produce pequeñas piezas de artesanía, junta ropa usada, murmurando con rabia junto al desempleado de la periferia urbana; desde la experiencia de las comunidades de base que, al leer el mundo, leen la palabra y recrean la religiosidad popular, hasta aquellos que

buscan crear una nueva economía popular a partir de las experiencias de solidaridad comunitaria.

Estamos muy próximos del nacimiento de este nuevo paradigma teórico como para juzgar sus *posibilidades de futuro*, su eficiencia en el pasado, su actualidad en el contexto de la crisis de la deuda externa y de la crisis fiscal, junto con el deterioro del Estado y de los planes de ajuste estructural en diversas partes del mundo. Sin embargo, a pesar de los mitos y de las evaluaciones autocomplacientes, algunas de las *intuiciones originales del paradigma de la educación popular* nos invitan a ser optimistas:

a] El énfasis en las condiciones gnoseológicas de la práctica educativa.

b] La educación como producción y no meramente como transmisión del conocimiento.

c] La lucha por una educación emancipadora que sospecha del arbitrio cultural, el cual, necesariamente, esconde un momento de dominación.

d] La defensa de una educación para la libertad, condición previa para la vida democrática.

e] El rechazo del autoritarismo, de la manipulación, de la ideologización que surge, también, al establecer jerarquías rígidas entre el profesor que sabe (y por eso enseña) y el alumno que tiene que aprender (y por eso estudia).

f] La defensa de la educación como un acto de diálogo en el descubrimiento riguroso, pero, por su parte, imaginativo, de la razón de ser de las cosas.

g] La noción de una ciencia abierta a las necesidades populares.

h] Una planeación comunitaria y participativa.

El gran número de nociones que fundan la educación popular, hoy diseminada por el mundo, como paradigma teórico, colocándola en un plano diferente de la educación tradicional, bancaria, y la educación, como razón instrumental, nos indica que *nuestro optimismo* no es infundado.

Es verdad, hoy en día la educación popular constituye un *mosaico de teorías y de prácticas*, pero éstas tienen, en común, en las diversas partes del mundo, el compromiso con los más pobres, o sea, con la emancipación humana. Son perspectivas razonables, serias, fundamentadas y cotejadas constantemente con la dureza de los hechos. Todas reflejan un rechazo a la educación del colonizador; no un rechazo oportunista o servil, sino un rechazo utópico y amoroso; un rechazo que acepta dudar de las propias condiciones de producción científica y de las certezas alcanzadas para evitar la mistificación de la razón práctica. Una serie de perspectivas coincidieron en varias opiniones, una de ellas es la búsqueda de una ciencia social y educativa integradora, radical, cognitiva y afectiva y, al mismo tiempo, heurística, consciente de que es imposible separar la ciencia de los intereses humanos.

La primera condición para el análisis de la realidad es la docilidad de los

datos empíricos, que son construidos socialmente y leídos a partir de la teoría. Quien ha estudiado las innumerables experiencias de educación popular conoce sus debilidades, limitaciones, omisiones y mitos. Estos problemas no descalifican la educación popular *in totum*, sino que invitan a un esfuerzo práctico descomunal.

En los últimos decenios se ha atestiguado la creciente crisis en el campo de la educación, lo que también pone en riesgo el desarrollo económico de los países periféricos o, como se dice hoy, *globalizados* (no globalizadores). Frente a esta crisis de los sistemas de enseñanza, frente al debate de nuevos *parámetros curriculares*, la educación popular pone a disposición de los educadores un arsenal de experiencias y reflexiones sobre éstas.

Las *alternativas experimentadas* dentro de los sistemas educativos han mostrado su insuficiencia para modificar el creciente deterioro de los sistemas de enseñanza. Las estrategias reformistas no han obtenido los resultados esperados. Los cambios han sido pocos y la mayoría de las propuestas postula reformas de carácter formal. Muchas de las reformas que se intentaron en los últimos años no constituyeron alternativas transformadoras de los sistemas educativos.

Paralelamente a estas tentativas de transformación escolar, un *gran número de experiencias de educación popular*, incluso las fragmentadas y microscópicas, han ofrecido un sinnúmero de alternativas teóricas, políticas, de organización y educativas: la educación popular vinculada a los movimientos sociales, como el MOVA-SP, a la comunidad educativa, como en el proyecto *Padres e Hijos*, en Santiago de Chile, la educación popular vinculada a las *reformas revolucionarias* del Estado, como la de Nicaragua y la de Granada, la *educación mapuche* en la pampa argentina, la formación de *cooperativas* en las montañas tarahumaras de México o la *campana de alfabetización* en Ecuador, apoyada por el sector público y por las organizaciones de la sociedad civil e inspirada en la mejor tradición transformadora de la educación popular.

Hoy en día, sobre todo después de los cambios ocurridos con la globalización de la economía capitalista, algunos neoliberales entonan loas al *fin de la utopía*, sostenidos por el desencanto con los modelos populares y socialistas. Intentan justificar el *status quo* por medio de un pragmatismo político que no ve ninguna razón para sostener ideas de solidaridad o de posibilidad de otra sociedad a no ser la ya existente.

Por más enraizada que esté en el momento presente de perplejidad paradigmática, este pensamiento no deja de ser injusto en la medida en que menosprecia la lucha de miles de hombres y mujeres que, animados por la esperanza de una humanidad emancipada, durante siglos, empeñaron su vida y soñaron con un orden social fundado en la justicia contra la ley de la selva. La irracionalidad y la degradación moral no se pueden considerar posmodernas. Por el contrario, éstas representan todo lo que los hombres

siempre han deseado superar, como dice Paulo Freire en su último libro, *Pedagogía de la autonomía*.

El avance de la humanidad en aras de una mayor libertad, justicia y equidad, siempre ha sido movido por la utopía. Rescatarla de todas las maneras, sea mediante ideales políticos y económicos, sea mediante perspectivas culturales o educativas, y otorgar realce, por ejemplo, a la contribución del paradigma de la educación popular, significa enfrentar la irracionalidad y promover la emancipación.

LA EDUCACIÓN POPULAR Y EL ESTADO DEMOCRÁTICO

Se retoman aquí algunas ideas desarrolladas en una exposición dada en La Paz, en un seminario latinoamericano de educación popular en julio de 1990 y, posteriormente, en 1995, en la Conferencia Mundial de la ICEA en Tailandia y en la CONFITEA, en Hamburgo (1997). Se defendió la tesis de la necesidad de construir *nuevas alianzas* entre la sociedad civil y el Estado para enfrentar conjuntamente los problemas educativos de América Latina en una perspectiva popular.

En una democracia, el Estado es el representante tanto de los sectores medios como de la burguesía y de los sectores populares. La educación popular promoverá nuevas alternativas para dialogar sobre el conflicto al postular una educación estatal vinculada a los movimientos sociales y a las ONG. Sin embargo, esto sólo es posible cuando el Estado es ocupado por partidos políticos que ya tengan una vinculación efectiva con movimientos sociales.

Muchas veces se discute la cuestión profesional *versus* voluntariado. Pues bien, por medio de la experiencia, se ve que es muy difícil, estando en el Estado, exigir a los voluntarios (en cuanto a horarios, productividad, etc.), pero sería aún más peligroso si nosotros intentáramos transformar voluntarios (militantes) en funcionarios públicos.

Es por esto que a los voluntarios se les propusieron cursos e incluso un pago, una remuneración para valorar su trabajo: el trabajo de la alfabetización, en el caso del MOVA-SP. Es una manera de caminar hacia la *profesionalización* sin discutir el compromiso inherente al voluntario, al militante. Los voluntarios y los movimientos sociales ofrecen su dinamismo antiburocrático para balancear las tendencias burocráticas que todo aparato administrativo posee, sobre todo cuando nunca fue sometido al control popular.

Es innegable que sólo el Estado puede responder por el atraso educativo. Ni la sociedad civil ni la iniciativa privada poseen condiciones efectivas, técnicas y financieras para enfrentar ese enorme desafío. Sin embargo, el Estado solo tampoco podrá responder. Por eso, es necesario construir nuevas estrategias y colaboraciones, como lo hace actualmente el Instituto Pau-

lo Freire con el Proyecto de la Escuela Ciudadana en cooperación con gobiernos populares, principalmente municipales. Hoy en día, muchos movimientos sociales y entidades están siguiendo este camino y ampliando su potencial de intervención.

El sector privado, la Iglesia y los movimientos sociales necesitan articularse con el Estado, no como dependientes de él, sino como colaboradores, instituyendo nuevas alianzas, en un *plan estratégico a largo plazo*. La contribución puntual, efímera y pasajera, dada por la sociedad civil, como en los grandes momentos de las *campañas*, es ineficaz. Las respuestas provisionales y compensatorias ante la ausencia del Estado son inútiles. Cualquier cambio radical, pero hecho en un corto espacio de tiempo, está destinado al fracaso.

El *Estado* debe ser quien principalmente articule, pero no como articulador exclusivo, las políticas sociales. Es necesaria una planeación que comprenda la integración entre las varias esferas de poder, de manera que puedan encargarse del complejo conjunto de problemas concernientes a la generalización de la educación básica, por ejemplo. A la *sociedad civil* principalmente le cabe el papel de contribuir en la elaboración y en la inspección de las políticas educativas, así como en la gestión de los órganos responsables de su aplicación, pero no sólo esto; le cabe también, en colaboración con el Estado, participar en el esfuerzo colectivo para la superación del atraso educativo.

Las condiciones políticas y sociales de hoy no son las mismas que hicieron posible la educación del decenio de los cincuenta en América Latina y, en particular, en Brasil. En aquella época, América Latina estaba dominada por gobiernos autoritarios. No es de extrañarse que la educación de adultos siempre se concibiera como *alternativa* a la educación ofrecida por el Estado.

La educación popular nació en América Latina en el terreno fértil de las *utopías de independencia*, de autonomía y liberación que contraponían un modelo de desarrollo basado en la justicia social. Para este modelo de educación popular, la conquista del Estado era fundamental. Sin embargo, este proceso fue interrumpido por la brutal intervención militarista y autoritaria. La educación popular se refugió, entonces, en las ONG y, en algunos casos, en la clandestinidad.

Una vez pasado este vendaval autoritario –aunque no se esté a salvo de nuevas tormentas, en la medida en que la injusticia social pone en riesgo nuestra frágil democracia–, hay mayores posibilidades de colaboración con el Estado. En la crisis de la educación popular en América Latina, actualmente muchos educadores populares encuentran salida en el interior del Estado capitalista, abriendo espacio para la construcción de la educación *pública popular*, una *educación ciudadana*, procurando volver popular y más participativa la educación ofrecida por el Estado.

La gran utopía de la educación popular de los años cincuenta tenía como objetivo la conquista del Estado y el cambio radical de las políticas económica y social. Hoy, lo que se ve es la educación popular que se dispersa en

miles de pequeñas experiencias, perdiendo aquella gran *unidad teórica*, pero ganando *diversidad*.

Estos *pequeños grupos y movimientos* son las verdaderas fuerzas instituyentes de la nueva sociedad y luchan en múltiples campos: por la tierra, por derechos civiles y humanos, por alfabetización. También está la lucha de las mujeres, de los que tratan de reconstruir las raíces africanas de su cultura, nuevos movimientos vinculados a la religiosidad popular, movimientos ecológicos, de producción asociada, por la vivienda, de niños y niñas de la calle, etc. Estos numerosos movimientos acarrearán, en su seno, una nueva concepción de educación popular y del Estado.

Los movimientos populares de los años sesenta y setenta veían al Estado como organizador del bienestar social y la cuestión era presionarlo en la medida suficiente y oportuna para obtener de él las demandas. Hoy, la nueva visión que estos movimientos tienen del Estado se basa en la idea de construir nuevas alianzas, de las cuales éstos no sólo quieren recibir los beneficios sociales, sino participar como socios, colaboradores en la definición de las políticas públicas y de inversión de prioridades. Antes, los movimientos populares tenían un carácter más *revolucionario* o *reivindicativo*. Hoy, ellos son predominantemente *programáticos*.

La educación popular –y la educación de adultos como parte de ella– tiene a su favor el ascenso de las nuevas fuerzas del *poder local democrático* (como el caso del municipio de São Paulo) y, también, la presencia en los aparatos burocráticos estatales, de antiguos militantes o simpatizantes del movimiento de educación popular. Tiene, sobre todo, una nueva arma teórica que nació de la práctica de la organización popular para enfrentar los nuevos desafíos en el umbral del nuevo milenio. Hoy, la lucha contra el analfabetismo tiene la marca de las organizaciones no gubernamentales y de los movimientos populares. El diálogo y la colaboración entre éstos y el Estado son esenciales si se quiere enfrentar con éxito ese desafío, que es, al mismo tiempo, internacional e histórico.

De cierta forma, ahora se busca la conquista de derechos que, en los países desarrollados, ya son realidad hace más de un siglo. No se trata de concentrar todo el poder en el Estado, como querían los socialistas burócratas, ni de dejar la *mano invisible* del mercado controlar nuestra vida; se trata de fortalecer las instituciones civiles independientes y de formar ciudadanos capaces de controlar el Estado y el mercado.

A título de conclusión: algunas piedras en el camino y motivos para el optimismo

En una rápida panorámica sobre el campo de reflexión propuesto por el grupo de trabajo, GT, de Educación Popular de la ANPED, se puede concluir que el con-

cepto y la práctica de la educación popular todavía están muy vivos y en los próximos años pueden influir expresivamente los sistemas de enseñanza, en la medida en que la educación popular sepa articular a la sociedad civil y el Estado, pero para ello es necesario remover algunas piedras de su camino.

Todavía se pueden detectar algunos problemas, vicios y carencias que necesitan enfrentarse para que se abran mayores posibilidades para la educación popular en el futuro.

El nuevo *contexto mundial* (globalización de la economía capitalista y crisis del socialismo real) ejerce influencia sobre las prácticas de educación popular, exigiendo renovación constante. De la misma forma, los cambios tecnológicos en el mundo del trabajo vienen influyendo las relaciones de producción y ampliando el sector informal de la economía, que cada vez más exigen calificación y educación continua, una buena noticia para la educación popular. En este contexto, la educación popular deberá responder de forma flexible y dinámica, pues es condición básica para su supervivencia como paradigma.

En este contexto, la educación popular pasa *de la unidad a la diversidad* (mosaico de experiencias: lucha por la tierra, por los derechos civiles y humanos, por la educación de niños y niñas de la calle, por la ecología, por la producción asociada, etc.). Así, la educación popular necesita prestar atención a este fenómeno, valorando la diversidad cultural, combatiendo la diversidad económica motivada por la mala distribución de la renta. Por lo tanto, no entender *una* educación popular como *la* educación popular.

El campo de las *carencias* es bastante mayor. En la educación popular vienen disminuyendo, pero aún persisten, por un lado, un cierto basismo, democratismo y activismo (antiintelectualismo y antiteoricismo), y, por el otro, un academicismo que no permite la movilización. Ambos necesitan ser superados. Hay, además, una carencia que es la falta de investigación en el sector y la incipiente formación y capacitación de sus agentes. Ésta es una carencia tanto de calidad técnica como de calidad política.

Además, se podría señalar la *crisis paradigmática* que no llega sólo a la educación popular, sino también a la educación en general: el énfasis en el discurso crítico-social de análisis de la realidad, sin la contrapartida de la actuación práctica, puede llevar al paradigma de la educación popular a un creciente vacío, que ya se viene notando por los informes del CEAAL.

Sin embargo, como se ha visto, existen motivos para el *optimismo* entre los defensores de la educación popular: el crecimiento de las ONG y el ascenso de nuevos movimientos sociales (*advocacy groups*) apuntan a un *fortalecimiento institucional* de la educación popular.

En el campo conceptual, la *interdisciplinariedad* y la *transversalidad* –educación popular asociada a la calidad de vida y al rescate de las condiciones de ciudadanía (por ejemplo, la planeación socializada ascendente o la planeación participativa como autogestión popular)– vinieron a dar un nuevo aliento al paradigma de la educación popular.

Por otro lado, la *formación continua* y la *educación a distancia*, al lado de la movilización utilizando cada vez más la *multimedia*, vienen abriendo espacios cada vez mayores para la educación popular.

Todo esto muestra que la cuestión de la educación popular no se restringe a la educación de adultos o a la educación de clases populares. La educación popular o se consolida como un *paradigma general de la educación*, con base en la educación democrática y en la extensión de la educación de calidad para todos, o se circunscribe a la importante pero limitada *educación para los excluidos*. A primera vista, esto podría parecer una herejía. Sin embargo, la ampliación del concepto de educación popular, principalmente en las *universidades* –Paulo Freire coordinó en la PUC-SP un programa de *educación de los excluidos* que funciona hasta hoy– ha abierto fronteras no sólo para la educación popular, sino también, y principalmente, para la educación de los excluidos. Este trabajo en las universidades, incluso mediante cursos de educación de adultos, como es el caso del Programa de Educación de Adultos, PEA, de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, FE-USP, y de los programas de educación comunitaria del NTC, de la PUC-SP, se constituyen en un real motivo de esperanza para el desarrollo de la educación popular en el país.

No hay duda de que, aun siendo dirigida preferentemente para las clases populares, la educación popular no se limita a ellas. Para que la educación un día esté al alcance de todos, como pretende el paradigma de la educación popular, esto no ocurrirá por la expansión de la educación *burguesa*, necesariamente excluyente, sino por otra educación: la educación para todos, necesariamente popular, no elitista. En la perspectiva de la pedagogía de la esperanza (Paulo Freire), la educación, hoy de punta, la educación del futuro, del mañana, será necesariamente popular.

La cultura escolar de los sistemas de enseñanza es, en general, esencialmente antipopular. De esta forma, difícilmente mudará desde adentro. De allí la importancia y el papel de las ONG que tienen mayor vínculo con la cultura popular, de los movimientos sociales y populares y de los partidos del campo democrático en la búsqueda de alternativas concretas que influyan en la apertura del sistema de enseñanza. Ésta tiene un papel importantes, principalmente en el cambio del carácter de la escuela, de donde pueden partir la reestructuración curricular y el cambio de mentalidades.

La educación popular siempre ha sido osada. En el pasado, rompió con esquemas rígidos, formales. Se espera que hoy pueda avanzar y romper también con sus propios prejuicios y que incluso no tenga miedo de superarse a sí misma, de renovarse, fiel al principio de buscar respuestas para este nuevo tiempo, abierto a muchas posibilidades. La educación popular siempre se debilitó y entró en crisis, toda vez que se perdió en el debate puramente ideológico, pero se fortaleció y se desarrolló toda vez que dio *respuestas concretas* a las necesidades populares. Esto no significa que el deba-

te ideológico no sea importante, sino que la educación popular no se puede limitar a la exposición de sus propios principios (principismo). Los problemas posiblemente son los mismos; sin embargo, las soluciones ya no lo son. En la era de la información, será necesario, por ejemplo, responder con *nuevas metodologías* a la obsolescencia del conocimiento. El derecho a la educación es el mismo que se está defendiendo desde hace mucho tiempo. Las necesidades básicas de educación son las que cambiaron y no siempre se responde adecuadamente ante éstas.

La calidad en educación popular es medida por la atención a las necesidades del pueblo. Es esto lo que justifica su nombre: *popular*. Por lo tanto, no se trata de un puñado de voluntarios que llegan allá adelante, solos; se trata de que todos lleguen allá adelante juntos y al mismo tiempo.

ÍNDICE

COLABORADORES	7
PRESENTACIÓN	11
PREFACIO	22
INTRODUCCIÓN: DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	27
Marcos de nuestra historia de la educación, 28; Un llamado a la responsabilidad compartida, 31	
I. LOS DESAFÍOS DE LA ESCUELA	
1. EL PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA EN LA PERSPECTIVA DE UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA	41
2. UNA ESCUELA, MUCHAS CULTURAS: EDUCACIÓN E IDENTIDAD, UN DESAFÍO GLOBAL	49
3. EL PROYECTO DE LA ESCUELA CIUDADANA	56
Historia y objetivos de la escuela ciudadana, 57; Concepción de la escuela ciudadana, 58; La carta escolar y la etnografía de la escuela, 60; Planeación socializada ascendente, 61; Gestión democrática de la escuela, 62; Primeras experiencias, primeros resultados, 63	
4. CONSTRUYENDO LA ESCUELA CIUDADANA EN EL ESTADO DE PARANÁ	67
La escuela en una perspectiva democrática, 67; Algunos retratos de las escuelas de Paraná, 72; Perspectivas determinantes de las escuelas de Paraná, 82; El proyecto político-pedagógico de las escuelas, 88; Conclusiones, 92; Bibliografía, 94	
5. CIUDADANÍA PLANETARIA: PUNTOS PARA LA REFLEXIÓN	96
Ambigüedad del concepto de ciudadanía, 96; Procesos y modelos de globalización, 98; Ciudadanía planetaria o global, 101; Educar para la ciudadanía planetaria, 102; La ecopedagogía, 103; La ecoformación, 104; Desafíos de la ciudadanía planetaria, 105; Bibliografía, 107	

II. DESAFÍOS DEL EDUCADOR

6. LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR Y LA NUEVA LDB 111
 En cuanto a la formación del educador, 112; Aspectos positivos y negativos, 114
7. JANUSZ KORCZAK: PRECURSOS DE LOS DERECHOS DEL NIÑO 119
8. PAULO FREIRE: DE LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO A LA ECOPEGADOGÍA 129
 Temas centrales de la obra de Paulo Freire, 131; Práctica político-pedagógica, 136; El último Freire, 140; ¿Qué futuro puede tener el pensamiento de Paulo Freire?, 144
9. POLIFONÍA: ALGUNAS TESIS EXTRAÍDAS DE LAS MÚLTIPLES LECTURAS DE PAULO FREIRE 148
 Sobre el último simposio internacional en el que Paulo Freire participó (septiembre de 1996), 148; Del último curso en la universidad de São Paulo en el que participó Paulo Freire (2o. semestre de 1996), 154
10. ESTADO Y SINDICALISMO DOCENTE: 20 AÑOS DE CONFLICTOS 158
 Rearticulación de los trabajadores de la educación, 159; Movimiento sindical de los docentes, 161; ¿Conflicto, consenso, pacto o colaboración?, 163; Por una nueva cultura escolar, 165
11. SINDICALISMO Y EDUCACIÓN EN BRASIL: LA VISIÓN DE LOS LÍDERES SINDICALES 168
 La cuestión de género y el papel de las organizaciones no gubernamentales, 170; La repercusión de las políticas gubernamentales, 174; La imagen del dirigente sindical y del sindicato de los docentes, 176

III. DESAFÍOS DEL SISTEMA

12. DESAFÍOS EDUCATIVOS DE LA REALIDAD SOCIOPOLÍTICA BRASILEÑA DE HOY 181
 La realidad sociopolítica brasileña de hoy, 181; Desafíos educativos e innovación en la base de la sociedad, 182; Formar para la ciudadanía activa, 185; Pedagogía del conflicto y pedagogía de la praxis, 186
13. DEUDA EXTERNA Y EDUCACIÓN 191
 ¿Cómo se contrajo la deuda?, 192; Consecuencias del endeudamiento, 194; Impacto de la deuda externa en la educación nacional, 195; ¿Auditoría, timo, *swaps* o donaciones?, 199; Bibliografía, 201

ÍNDICE	407
14. EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN EN EL MERCOSUR	204
El Mercosur y la educación, 204; Educación para la integración, 210; Bibliografía, 214	
15. EL SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN. ESTRATEGIAS PARA SU IMPLANTACIÓN	217
Organización del sistema municipal de educación, 218; Bibliografía, 233	
16. DE LA MUNICIPALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA AL SISTEMA ÚNICO Y DESCENTRALIZADO DE EDUCACIÓN BÁSICA	234
17. RÉGIMEN DE COLABORACIÓN: CUANDO LAS REDES DE ENSEÑANZA SE ENCUENTRAN PARA PLANEAR Y ORGANIZAR LA EDUCACIÓN	240
Cómo planear conjuntamente la educación a partir de la escuela, 241; El proceso de elaboración del plan decenal de educación para todos del estado de Paraná, 251; Rutas para la consolidación del plan, 254; La participación de la comunidad es posible y necesaria, 259	
18. EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: NECESIDADES Y CONDICIONES PARA SU REALIZACIÓN	263
Necesidad de evaluación institucional, 269; Condiciones de la evaluación institucional, 276; Bibliografía, 280	
IV. NUEVOS ESPACIOS DE LA FORMACIÓN	
19. LA ESCUELA Y LA PLURALIDAD DE MEDIOS	285
20. LA TELEVISIÓN COMO ESPACIO EDUCATIVO	289
21. LA EMPRESA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN: CONSIDERACIONES SOBRE LA INGENIERÍA DE LA FORMACIÓN	291
De la calidad total y la calidad humana y social, 295; Bibliografía, 297	
22. INTERDISCIPLINARIEDAD: ACTITUD Y MÉTODO	299
Metodología del trabajo interdisciplinario, 300; Nociones correlativas y aspectos críticos, 303; Bibliografía, 306	

23. EL ESPACIO DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA	308
Educación comunitaria para una ciudad saludable, 308; Colaboración y autonomía: necesidad de nuevas alianzas, 309; Educación y empresa, 310; Educación comunitaria y prevención de drogas, 311; Educación para el trabajo: nuevas habilidades, nuevas capacidades, 312; Conocer y aprender en la educación para el trabajo, 313; Cambiar es difícil, pero posible y urgente, 314	
24. ECOPELAGOGÍA Y EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD	316
Educación y sustentabilidad, 317; Ecopedagogía: movimiento pedagógico y abordaje curricular, 320; De la educación ambiental a la ecopedagogía, 323; De la demanda de los pueblos a la proclamación de los derechos de la tierra, 327; Ecopedagogía y globalización de la ciudadanía, 331; Bibliografía, 336	
25. EL CIBERESPACIO DE LA FORMACIÓN CONTINUA:	
EDUCACIÓN A DISTANCIA CON BASE EN INTERNET	339
La sociedad de la información y sus consecuencias para la educación, 340; Educación a distancia con base en Internet: ¿entrenamiento, formación o ambos?, 344; Desafíos de la educación a distancia con base en Internet, 353; Paulo Freire e Internet, 359; Bibliografía, 361	
CONCLUSIÓN. PARA QUE LLEGUEMOS ALLÁ JUNTOS Y AL MISMO TIEMPO: CAMINOS Y SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN DIFERENTES CONTEXTOS	363
Caminos de la educación popular: un balance crítico, 365; Orientaciones y perspectivas de la educación popular, 374; Escuela pública popular: expresión de la educación popular, 377; La educación básica de jóvenes y adultos como expresión de la educación popular, 381; La educación comunitaria como expresión de la educación popular, 385; La educación ambiental como expresión de la educación popular, 390; El foro Paulo Freire, 393; El paradigma de la educación popular frente a los sistemas de enseñanza, 396; La educación popular y el estado democrático, 399	