

PROTAGONISMO

EL PODER DE CAMBIO DE LA COMUNIDAD ESCOLAR



Antonio Lovato
Carolina Prestes Yirula
Raquel Franzim
(org.)

PROTAGONISMO

EL PODER DE CAMBIO DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar
Changemaking: the power of the school community

1ª edición
São Paulo
Ashoka / Alana
Ano de publicação: 2017

PROGRAMA ESCUELAS TRANSFORMADORAS	06
--	----

PRESENTACIÓN	08
---------------------	----

ARTÍCULOS

Por el protagonismo de estudiantes, educadores y escuelas (Helena Singer)	14
--	----

Profundización sobre el concepto de protagonismo utilizado en el Sertá (Abdalaziz de Moura)	22
--	----

Abundancia oculta desvelada por sujetos que transforman territorios a contramano de lo permitido (María Regina Martins Cabral)	32
--	----

Protagonismo infantil (Adriana Friedmann)	40
---	----

Protagonizar juntos: la escuela como casa común (Beatriz Goulart)	46
--	----

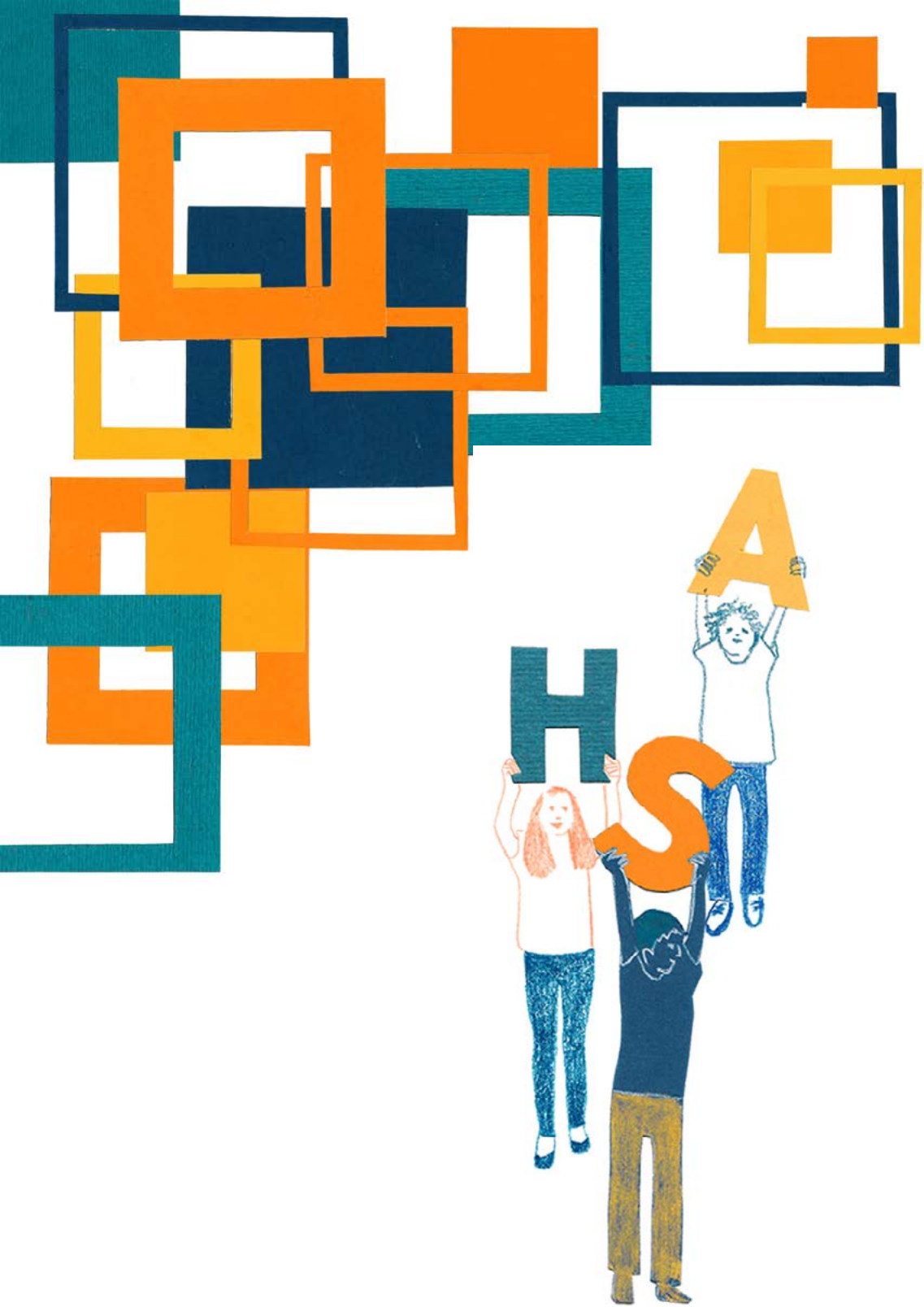
¿Se puede ser protagonista solo de vez en cuando? (Carolina Pasquali)	52
--	----

El protagonismo en la educación: aprendiendo a emprender (Luis Santiago Perera Cabrera)	58
--	----

Organización, concientización y trascendencia: el protagonismo en la educación (Alejandro Bruni)	62
---	----

El poder que poseemos (Carolina Hikari Ivahashi)	70
--	----

Enseñar con el educando y enseñar para el educando: ¿qué diferencia tiene? (Abdalaziz de Moura)	76
--	----





El Programa **Escuelas Transformadoras** es una iniciativa de Ashoka, organización global que congrega a emprendedores sociales de diversos lugares del mundo. Fruto de la creencia de que todos pueden ser transformadores de la sociedad, el programa considera a la escuela un espacio privilegiado para proporcionar experiencias capaces de formar sujetos con sentido de responsabilidad por el mundo –niños y jóvenes aptos para asumir un rol activo ante los cambios necesarios, en diferentes realidades sociales y amparados por valores y herramientas como la empatía, el trabajo en equipo, la creatividad y el protagonismo.

El programa surgió en los Estados Unidos, en el año 2009, y desde entonces se propagó por 34 países. Actualmente cuenta con una red formada por más de 270 escuelas, 15 de las cuales son brasileñas.

En Brasil, la iniciativa fue lanzada en septiembre de 2015 en una correalización con el Instituto Alana, organización sin fines de lucro que apuesta por proyectos que buscan garantizar las condiciones para la vivencia plena en la infancia.

Luego de un exhaustivo proceso de reconocimiento, invitamos a las escuelas a comprometerse con una comunidad cuyos diversos profesionales comparten la visión de que todos pueden ser transformadores. Participan en este grupo periodistas, profesores universitarios, representantes del poder público y del tercer sector, especialistas y artistas.

Esa comunidad activadora ve al niño y al joven bajo el prisma integral del desarrollo, donde el cuerpo, la emoción y la razón no se separan y todos son

componentes esenciales para la constitución de personas libres, independientes y capaces de relacionarse y actuar en el mundo de manera más empática. Las experiencias y trayectorias de las escuelas y de los demás integrantes de la comunidad del Programa Escuelas Transformadoras inspiran y ayudan a ampliar la demanda social por este tipo de educación.

Junto a esa comunidad, Ashoka y Alana aceptaron el desafío de compartir un mensaje común: la educación en diversos rincones del país y del mundo está cambiando. Formemos todos parte de ese gran y necesario movimiento.

Más que crear o replicar un nuevo programa o currículo, estamos hablando de luchar por un cambio de mentalidad y visión con respecto a la educación. De crear y fomentar, juntos, un nuevo marco de referencia para la educación y la vida de las personas en la sociedad.

Acerca de Ashoka

Ashoka es una organización social global fundada en 1981 que congrega a más de 3000 emprendedores sociales distribuidos en 84 países. Tiene el objetivo de ayudar a construir un mundo en el que Todos Puedan Ser Transformadores (Everyone a Changemaker), donde cualquier persona pueda desarrollar y aplicar las habilidades necesarias para solucionar los principales problemas sociales que actualmente enfrentamos.

Acerca del Alana

Alana es una organización de la sociedad civil sin fines de lucro que apuesta por proyectos que buscan garantizar las condiciones para la vivencia plena en la infancia. Creado en 1994, el Alana cuenta actualmente con proyectos propios y de colaboradores y es subvencionado por las ganancias de un fondo patrimonial desde el año 2013. Su misión es “honrar al niño”.

PRESENTACIÓN

Fruto de la rueda de charlas Protagonismo en la Educación: Por una Sociedad de Sujetos Transformadores (<http://goo.gl/JAvNc6>), realizada en noviembre de 2016 en São Paulo, esta publicación echa luz sobre la discusión alrededor del concepto de protagonismo en la educación. Aquí, arquitectos, sociólogos, educadores, estudiantes, periodistas y otros actores comprometidos con la construcción de un ambiente más justo, solidario y amigable discuten sobre qué es ser protagonista y cómo el protagonismo se revela entre niños y jóvenes. Los autores, todos participantes de la rueda de charlas, también ofrecen importantes aportes a la reflexión sobre el rol del educador y de la escuela en la labor de fortalecer el protagonismo dentro la comunidad escolar.

La decisión de pensar sobre este tema nació de la máxima creencia del Programa Escuelas Transformadoras: todos podemos ser agentes de transformación, y para ello se debe garantizar el acceso a una educación que contemple capacidades como empatía, creatividad, trabajo en equipo y protagonismo.

A pesar de ser tan importantes como la enseñanza de matemáticas o idiomas, estas capacidades todavía son desestimadas por muchas escuelas, profesionales de educación y familias, lo que justifica la relevancia de esta publicación y de otras acciones de Escuelas Transformadoras, como las ruedas de charlas y el reconocimiento de escuelas que trabajan con el foco en dichas capacidades y así contribuyen a influenciar y provocar un cambio en la sociedad.

Lanzado en Brasil en septiembre de 2015, el Programa busca mostrar que la educación se está abriendo a un diálogo nuevo, signado por valores que ubican a los sujetos en el centro del proceso educativo, comprendiéndolos como protagonistas de su propia vida, su territorio y el mundo.

El desafío es grande, y por ello el Programa cuenta con una comunidad amplia y diversa, formada por equipos de escuelas, emprendedores sociales, empresarios, investigadores, periodistas y especialistas de diversas áreas del



saber que, unidos, procuran construir colectivamente un entendimiento sobre la educación que queremos.

Esta publicación es un reflejo de esa construcción colectiva. Tal como hicimos en 2016, cuando editamos *La importancia de la empatía en la educación*, resultado de un diálogo entre los actores de la comunidad activadora del Programa Escuelas Transformadoras, este segundo libro, que se compone de diez artículos, presenta una mirada compartida sobre el protagonismo en la educación.

El primer texto, de la socióloga Helena Singer, sugiere que el protagonismo debe ser una premisa de todas las relaciones que se establecen en la comunidad escolar –y no debería discutirse como algo que atañe únicamente al desarrollo del estudiante. Helena llama la atención hacia la necesidad de políticas públicas para el protagonismo; según ella, es imposible garantizar el protagonismo de estudiantes sin que se garantice que educadores también sean protagonistas. En Brasil, señala, parece haber una gran desconfianza sobre las capacidades de maestros y profesores, algo que queda patente en el sinfín de sistemas y materiales pedagógicos preformateados, concebidos para que el educador se limite a hacer “lo básico”. Helena Singer provoca: ¿Cómo formar estudiantes protagonistas cuando ni siquiera el propio profesor lo es?

Abdalaziz de Moura es uno de los fundadores del Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta), Escuela Transformadora ubicada en la localidad de Glória do Goitá, en Pernambuco. En el segundo artículo del libro, Abdalaziz comparte los caminos reflexivos de esta escuela, que culminaron en el entendimiento del protagonismo como algo que se aleja de lo competitivo y se fortalece explorando las potencialidades de cada sujeto. La reflexión permanente sobre el concepto de protagonismo es uno de los compromisos de la comunidad escolar del Serta.

En el tercer artículo, Maria Regina Martins Cabral, cofundadora de la ONG Formação y emprendedora social de Ashoka-Brasil en São Luís, Maranhão, enfoca el momento político vivido en el país en 2016, evocando las ocupaciones de escuelas por estudiantes de secundaria como una notable revelación del protagonismo juvenil. Sostiene que para que haya protagonismo, es necesario que la escuela asuma una postura democrática y sea capaz de acoger voces y opiniones diferentes, una actitud que se enfrenta con el gran desafío de construir y cultivar relaciones de poder más horizontales.

Adriana Friedmann, antropóloga y especialista en lo lúdico y el juego, conduce al lector al universo de la infancia: ¿Cómo asegurar que los niños sean protagonistas de sus historias, de sus territorios y del mundo? En el cuarto artículo de esta publicación, Adriana explora el concepto de “protagonismo infantil”, algo aún reciente entre los estudiosos del área, y sostiene que el protagonismo del niño ocurre de forma espontánea donde quiera que este se encuentre: núcleos familiares, escuelas, espacios públicos. Pero para que el protagonismo se manifieste es preciso que los adultos se desprendan de su angustia por controlar de forma total y permanente los pasos y las expresiones de los niños.

La arquitecta e investigadora Beatriz Goulart también elucida la potencia de las ocupaciones de escuelas por parte de estudiantes de secundaria en 2016 y piensa la escuela como un espacio de encuentro capaz de estimular el protagonismo colectivo. Para ella, que ya realizó el proyecto arquitectónico de varios colegios, el espacio físico también impacta el despertar del protagonismo. Por eso, en su artículo nos invita a concebir un nuevo tiempo-espacio, capaz de transformar la escuela en una verdadera vivienda para todos.

Carolina Pasquali, directora de comunicación del Instituto Alana y responsable por el Programa Criativos da Escola, también plantea la idea de que

el protagonismo es una construcción colectiva. Según Carolina, es un error pensar en el protagonismo como un acto solitario, ya que al decir lo que piensa uno necesariamente se expresa con base en la relación con el otro. Para ilustrar sus argumentos, Carolina menciona experiencias de Criativos da Escola, que alienta a niños y jóvenes a transformar sus realidades, entendiéndolos como protagonistas de su propia historia de transformación.

El séptimo artículo aporta la reflexión del educador Luis Santiago Perera Cabrera, director del Colegio Guayamurí, de la venezolana Isla de Margarita e integrante de la red global de Escuelas Transformadoras. En su artículo, Santiago discute el papel de la escuela ante los desafíos de un nuevo tiempo, en que los estudiantes tienen acceso a informaciones de forma permanente a través de los nuevos canales y herramientas de comunicación. Según él, en la escuela hay que enseñar lo que sea útil más allá de sus muros, lo que tenga aplicación efectiva en la vida cotidiana. La misión mayor de la escuela sería transformar la sociedad a través de la educación, y da como ejemplo una vivencia del Guayamurí en que los alumnos del colegio encuentran la oportunidad de prestar servicios a la comunidad mediante la actividad microempresaria.

Alejandro Bruni es director del Centro Educativo La Salle, ubicado en la localidad de Malvinas Argentinas, a 12 kilómetros de Córdoba, capital de la provincia argentina homónima. La escuela también integra la red global de Escuelas Transformadoras y se encuentra en un área de extrema pobreza y vulnerabilidad social. Una de las más grandes fuentes de inspiración del Centro La Salle es la obra del educador Paulo Freire y su idea de educación popular. Alejandro afirma que, sin conocer el entorno de la escuela, sus demandas y sus problemas, la educación jamás tendrá sentido para los educandos ni para los educadores. Coherente con esta convicción, la escuela se compromete a visitar la comunidad para luego discutir las propuestas educativas en

conjunto con distintos actores. Según Bruni, el reto de promover el protagonismo implica ese diálogo permanente con la comunidad.

En su segunda contribución a este libro, Abdalaziz de Moura, del Serta (Pernambuco), comparte una reflexión sobre la urgencia de repensar el modelo de enseñanza-aprendizaje. En este artículo presenta una situación muy problemática vivida en la escuela y concluye que solo se pudo encontrar una solución porque hubo espacio para el debate. Alumnos, profesores, directores y toda la comunidad escolar se hicieron cargo de la situación y juntos lograron encontrar caminos para superar a lo que, en un primer momento, parecía una barrera imposible de salvar. Una vez más, también aquí se reflexiona sobre el carácter colectivo del protagonismo.

En el décimo y último artículo, la voz que se manifiesta es la de la estudiante Carolina Hikari Ivahashi, del Instituto Federal de Paraná (IFPR), campus de Jacarezinho. Bajo la perspectiva del alumno, discute la escuela como un espacio que debe posibilitar que cada estudiante revele lo mejor de sí mismo. Según Carolina, al hacerlo, la escuela transforma la sociedad, ya que permite que cada sujeto descubra y realice su potencia de actuar. Cree asimismo que el debate y la posibilidad de elegir son grandes aliados para que el protagonismo pueda florecer.



POR EL PROTAGONISMO DE ESTUDIANTES, EDUCADORES Y ESCUELAS

por Helena Singer

Socióloga, consultora del Centro de Referencias en Educación Integral, con doctorado por la Universidad de São Paulo (USP) y postdoctorado en educación por la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp). Fue asesora especial del ministro da educação (2015) y directora de Acciones Estratégicas e Innovación del Sesc (2016). Autora de diversos libros y artículos sobre educación y derechos humanos publicados en Brasil y en el exterior. Helena Singer es miembro de la comunidad activadora del Programa Escuelas Transformadoras.



El sistema educativo predominante en la mayor parte del mundo tiene como grandes protagonistas a los gobiernos centrales, con sus equipos técnicos. No solo en la definición de las normas que orientan todo el sistema, sino en su ejecución directa.

En Brasil, por ejemplo, la Educación Básica está bajo la responsabilidad de los gobiernos estatales y municipales. Ambos se hacen cargo de construir los edificios escolares, contratar maestros, elaborar los currículos, adquirir los materiales pedagógicos¹ establecer los calendarios. Y siempre a partir de directrices, planes y políticas definidos por el Ministerio de Educación. En los colegios privados, aunque exista mayor libertad, el protagonismo se concentra, por lo general, en la dirección, que asume todas las funciones.

Cuando está todo definido, entran en escena los maestros. Al llegar a la escuela, son ubicados en espacios propicios, donde reciben a los grupos de estudiantes organizados de antemano y donde deben trabajar con contenidos curriculares fijos, con una buena parte del material ya adquirida. En tal panorama, que revela hasta qué punto gobierno y directivos desconfían de la capacidad de los maestros, aun se les exige a los maestros que garanticen el aprendizaje de sus alumnos. Suele decirse que “cuando se cierra la puerta del aula, quien manda es el maestro” y a partir de entonces todo depende de él.

Al estudiante, por su parte, no le queda ningún espacio ni tiempo “en que él mande”. Cuando llega a la escuela, es conducido a un aula, a veces incluso a un pupitre ya asignado, donde deberá permanecer por tiempo determinado. Toda la circulación de los alumnos por los espacios estará definida por

1. La Base Nacional Curricular es de competencia del gobierno federal, pero los currículos deberían ser una prerrogativa de cada escuela, aunque fuera sobre la Base Común. Sin embargo, las redes municipales y estatales suelen definir currículos comunes a todas las escuelas bajo su administración, y suelen adquirir materiales pedagógicos, como manuales y libros de texto, que deben ser adoptados por todos los maestros.

otros, de la misma forma que el currículo que deberá seguir, el material que utilizará, los modos en que se comprobará su aprendizaje. Si el aprendizaje no es el esperado, muchos les echarán la culpa a los maestros, que a su vez culparán a las familias “que no colaboran”, y al propio estudiante, por su falta de voluntad.

Pero no es de extrañar que el estudiante no se sienta motivado a aprender en semejante situación. De hecho, los que observamos las ganas de aprender que los niños demuestran desde muy pequeños sabemos que la escuela sofoca esa pasión.

Los malos resultados alcanzados por este sistema han llevado cada vez más a sectores de la sociedad a buscar formas de que el estudiante se vuelva protagonista de su proceso de aprendizaje. Pero para realizarse efectivamente, el protagonismo debe romper con toda esa estructura.

La iniciativa no puede partir del gobierno, aunque sus equipos estén genuinamente preocupados en promover procesos educativos de calidad. La iniciativa debe ser del estudiante. Es decir, el currículo, los tiempos, los espacios y el equipo responsable deben organizarse según sus necesidades, intereses y ritmos.

El estudiante es el centro de un proceso que deberá promover su desarrollo en todas las dimensiones – intelectual, afectiva, corporal, social, ética. Este proceso tiene como punto de partida y de llegada la autonomía. El sujeto se vuelve autónomo cuando es capaz de investigar y aprender sobre cualquier asunto de su interés, cuando se relaciona consigo mismo y con sus compañeros de forma sana y respetuosa, cultiva hábitos de autocuidado y vive de forma coherente con sus principios y valores.

Para poder conquistar tal autonomía, es imprescindible que el estudiante tenga libertad de elección. Y es esto, justamente, lo que significa autonomía como punto de partida: confiando en el deseo de todo individuo de aprender

y desarrollarse, se crea un ambiente en que pueda hacer sus elecciones. Siguiendo sus intereses y buscando alcanzar objetivos específicos, a su ritmo, los estudiantes trazan sus propias trayectorias de aprendizaje.

Sin embargo, esto no sucede de forma espontánea, sino a partir de un riguroso proceso de aprendizaje de la organización y la planificación, orientado por sus educadores. Al distribuir su propio tiempo entre las actividades individuales, los espacios colectivos, los proyectos dentro y fuera de la escuela, el estudiante desarrolla las importantes capacidades de planear y realizar. Con dichas capacidades logra seleccionar proyectos, tomar conciencia de las habilidades que necesita desarrollar y asumir sus compromisos, aspectos centrales de la conquista de la autonomía.

Lo que posibilita el aprendizaje de la planificación y de la realización es estructuración de tiempos, espacios y currículos flexibles, lo que contemporáneamente se denomina "personalización". Los tiempos y espacios educativos no pueden ser fijos ni segmentados. Ambos se constituyen y se integran a lo largo del trayecto de cada estudiante, que puede empezar en aulas donde se debaten sobre temas de interés, pero no se limitará a ellas.

Una vez delineados los planes de estudios, los trayectos conectarán las aulas con otros espacios de la escuela, como la biblioteca, la cancha de deportes, el laboratorio, el patio. Luego pasarán por los espacios del barrio, sus calles, sus locales de comercio, sus viviendas y plazas. Llegarán a espacios más alejados en la ciudad, como museos, puntos de interés histórico, teatros, hitos arquitectónicos, políticos y económicos. A través de la red mundial, los trayectos de los estudiantes conectarán sus escuelas con todos los espacios del mundo relacionados a los temas de investigación.

Como lo que orienta todo el proceso es el interés del estudiante, el tiempo de estudio no se limita a las horas y los días lectivos. Siguiendo lo planificado, el placer de ampliar el conocimiento lleva al individuo a enfrentar los desafíos

de la investigación y las dificultades inherentes a todo proceso de conquista de la autonomía, dedicando el tiempo necesario a alcanzar sus metas.

En su trayecto, el estudiante cuenta con el educador, que le orienta durante todo el proceso, y se encuentra con diversas otras personas que comparten sus conocimientos, experiencias, pasiones. A menudo los propios estudiantes también asumen un rol de enseñanza. En grupos colaborativos, cada uno puede enseñar a sus compañeros asuntos o aspectos de los que ya está más enterado. En determinados proyectos, los estudiantes pueden contagiar a sus colegas con el vivo interés que demuestran por ciertos temas y propuestas.

La posibilidad de compartir conocimiento depende de la convivencia entre diferentes; solo tiene sentido compartir un nuevo hallazgo con quien aún no lo ha hecho. Las diferencias enriquecen los proyectos y los estudios y estimulan la interacción constructiva y cuidadosa. La convivencia con personas de otras edades, géneros y culturas, que posibilita la integración de los diferentes espacios, tiempos y actores, lleva a los estudiantes a interesarse por el otro, por sus experiencias, preferencias y culturas. Este vivo interés por lo diferente es un aspecto central del desarrollo social de los individuos.

Tan importante como la centralidad del interés, el ritmo y el estilo de aprendizaje de cada estudiante en el proceso educativo, es el desarrollo de su responsabilidad por lo colectivo. Tal responsabilidad se conquista en grupos colaborativos, en proyectos colectivos, involucrándose en proyectos comunitarios y participando en los espacios de gestión escolar.

Al sumarse a la elaboración de las reglas, los estudiantes toman conciencia de éstas y de sus propios derechos, y, al mismo tiempo, pasan a valorar la democracia y el cuidado del bien común. Y la superación de posturas y actitudes egoístas y autoritarias, suplantadas por posturas y actitudes de respeto por el otro y promotoras de la solidaridad y el cuidado mutuo, forma parte del pasaje de la heteronomía a la autonomía.

Pero para que el protagonismo del estudiante se realice es necesario que su educador también sea protagonista del propio trabajo. El término “educador”, además de designar un gremio profesional más amplio que el de los maestros, también resulta más coherente con esa nueva postura ante la relación con los estudiantes o educandos. Por lo tanto, el papel del educador no es el de transmitir conocimientos, sino el de crear y ofrecer condiciones que potencien el aprendizaje y el desarrollo integral de sus estudiantes.

Como afirma Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido*, “educar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”.

La presencia de las tecnologías y las telecomunicaciones aportó nuevas dinámicas a la forma de comunicarse, de informarse y, sobre todo, de aprender. Con el conocimiento descentralizado y fluido en los diversos lenguajes y medios de comunicación, el educador cuenta hoy con más recursos para posicionarse como mediador de estas oportunidades educativas.

Sin embargo, la idea de un educador que orienta trayectos es algo que ya ha atravesado dos siglos. Mucho antes de Paulo Freire, educadores como el francés Célestin Freinet (1896-1966) o el polaco Janusz Korczak (1878-1942), entre otros, asumían el rol de orientadores de procesos de desarrollo, estableciendo relaciones dialógicas mediadas por encuentros democráticos y afectivos, en que todos pudieran expresarse.

Dentro de esta perspectiva, queda claro que el educador es también autor, ya que acompaña trayectorias singulares a las que dedica atención de investigador, busca diversos recursos, crea cotidianamente nuevas posibilidades. Esto es lo que significa “protagonismo del educador”.

Es de esta manera que la escuela se transforma, convirtiéndose ella también en protagonista de su proyecto político-pedagógico. La escuela se con-

vierte en un proyecto colectivo, que es común a todos los estudiantes, los educadores y las familias, todos interesados en producir conocimiento, en transformarse mutuamente, a la vez que transforman el lugar en que viven y conviven.

Cuando esto sucede, los maestros dejan de estar aislados en su aula y asumen el papel de miembros de un equipo, con un proyecto colectivo, dentro de una comunidad. Y los sentidos de proyecto, de colectividad y de comunidad constituyen ambientes de psicoprofilaxis, en los que se desarrollan las potencialidades del ser humano, su maduración como individuo y, finalmente, su felicidad.

Pero para que ello ocurra, el llamado sistema –que incluye oposiciones, carreras, gestión de recursos, evaluaciones– tendrá que centrarse en la constitución de equipos escolares vinculados a las comunidades en que actúan, en instituciones con autonomía para administrar sus proyectos político-pedagógicos a partir de las necesidades y los deseos de quienes las componen, en busca de un sentido común.



PROFUNDIZACIÓN SOBRE EL CONCEPTO DE PROTAGONISMO UTILIZADO EN EL SERTA

por Abdalaziz de Moura

Educador popular, coordinador del curso técnico de agroecología impartido por la Escuela Transformadora Servicio de Tecnología Alternativa (Serta), Gloria do Goitá, Pernambuco. Este texto fue preparado para contribuir con los debates sobre el perfil del protagonista y las evaluaciones externas sobre el trabajo del Serta, en 2002.



Con frecuencia, se ha sentido la necesidad de profundizar el concepto de protagonismo. Ya manejamos definiciones descriptivas que se concentran en sus características, pero no todos están de acuerdo con el concepto que utilizamos. El siguiente texto es un esfuerzo de profundizar el sentido que el Sertá y la Alianza dan al protagonismo; debe ser leído y complementado, así como estar sujeto a críticas.

Necesidad de referencias históricas y lingüísticas

Para comprender bien el término *protagonismo*, cabe tratar de comprender otros dos que le son afines, que suelen ser utilizados como sinónimos: *militante* y *líder*. Cada uno tiene un origen distinto. *Protagonismo* proviene del griego; *militante* del latín y *líder* del inglés. En la literatura y en la historia, todos se usaron en circunstancias específicas. Contextos históricos y políticos diversos le dieron a cada uno connotaciones propias. Los analizaremos por separado para tener una mejor comprensión de los tres.

El concepto de militante

La palabra *militante* proviene del latín, del verbo intransitivo *militare*, y tiene la misma raíz de *militar* y *milicia*. Sin embargo, *militante* es un término más usado fuera del mundo militar. La Iglesia y los movimientos políticos y sociales lo tomaron para designar a la persona involucrada, comprometida, defensora, misionera de las ideas de una Iglesia, de un partido, de un movimiento. *Militante* es la persona desprendida, dedicada, que se sacrifica y se entrega a una causa. Integra siempre un núcleo distinguido, de gente de confianza, que asume las tareas más internas, que se hacen cargo de la representación política de los movimientos.

En Brasil y en Europa Occidental, fue muy usado por el Movimiento de Acción Católica, que desarrolló un sistema de formación de sus cuadros a partir del método “Ver, Juzgar y Actuar”. La Acción Católica, empezando por la Juventud Obrera Católica (JOC), fundada por el Padre Cardin, creó una metodología de formación de militantes para desarrollar la misión de evangelizar los obre-

ros. Luego el método fue aplicado a los campesinos (JAC) y después a los estudiantes (JEC), a los universitarios (JUC) y por fin a los profesionales independientes (JIC). Además del trabajo desarrollado con los jóvenes, la Acción Católica actuó junto a los adultos. La literatura antes del Concilio Vaticano II era muy difusa, y estaba sobre todo en francés. En Brasil había muchas traducciones, además de publicaciones que eran auténticos manuales de militancia.

La Iglesia, por su parte, ya desarrollaba ese método de formación de militantes, porque donde fuera que la Acción Católica actuase, la militancia era intensa – de las corrientes socialistas en los sindicatos de Europa, y en Brasil de los grupos comunistas-. Por eso también el movimiento sindical brasileño y luego los movimientos sociales han usado mucho el término *militante*, para identificar a sus cuadros de dirigentes y de personas comprometidas con la causa, dispuestas a enfrentar peligros y exponerse a riesgos.

Históricamente, no era una novedad que la Iglesia se apropiara de palabras nacidas en ámbitos ajenos para explicar sus realidades. Los propios términos *feligresía* y *diócesis* eran nombres de estructuras organizacionales del Imperio Romano. *Militante* era como se denominaba la misión del lego, mientras *misionero* se aplicaba a la misión del religioso.

La práctica de la militancia en los sectores que mencionamos contribuyó para la formación de todos estos movimientos. Sin embargo, esa práctica no siempre se ciñó a lo que representa de positivo, eficiente y eficaz. La atención exagerada en la figura del líder provocó una serie de inconveniencias, que a nadie en sus cabales hoy se le ocurriría imitar. Entre ellas podemos destacar:

- El alejamiento de los militantes de sus bases. De tan involucrados en la causa del movimiento, olvidan la real situación de las masas;
- Predominancia del discurso. Como aprenden a dominar muy bien la palabra y el método, terminan por crear un lenguaje ideológico

que ya no es más el lenguaje de sus bases. Algo que se suele ver en movimientos sindicales, con militantes diestros en hacer discursos encendidos y convincentes de frente a las autoridades, pero que ya no saben organizar sus bases locales, de donde provienen;

- Hablar siempre en nombre de las bases, por sentirse tan grande defensor de la causa;
- Creerse dueño de la verdad. El militante se enfrasca de tal forma en la lucha y el análisis del método, que confunde la verdad con su interpretación personal. Termina por creer que la suya es siempre la última palabra y no acepta que le contradigan. Los demás tienen el deber de seguirle en todo y por todo;
- Resistencia a la autocrítica. El militante tiende a evaluar siempre a los demás y se olvida de evaluarse a sí mismo. Termina fácilmente por asumir disimuladas posturas autoritarias frente a sus bases;
- Impaciencia histórica. Por evolucionar siempre más rápido que sus liderados, el militante se ve tentado a exigir que las bases le sigan el ritmo y los pasos.

El concepto de líder

El concepto de líder tuvo otro trayecto: entró a nuestro idioma como una adaptación de la palabra inglesa *leader*, en el contexto del desarrollo industrial. El diccionario *Aurélio* lo define como el individuo que dirige, comanda y/u orienta, en cualquier tipo de acción, empresa o línea de ideas; guía, jefe o conductor que representa un grupo o una corriente de opinión; individuo, grupo o agrupación que ocupa la primera posición, en cualquier tipo de competencia.

Con la fuerza y la influencia de la cultura inglesa y norteamericana, la palabra terminó por ser adoptada por empresas y movimientos. Mientras el término

militante estaba muy ligado al medio donde vivía –obrero, campesino, universitario, estudiante–, el término *líder* conlleva la idea de equipo, de empresa, de grupo. De ahí la afinidad con jefe, competencia, liderazgo de *ranking*.

Tal como ocurrió con el concepto de militante, el de líder también pasó a ser objeto de estudio, entrenamiento, capacitación. Se ofrecían –y aún hoy se ofrecen– cursos para aprender a ejercer el liderazgo. Empresas e instituciones de las más diversas corrientes políticas pasaron a desarrollar manuales y cursos de entrenamiento para formar a sus cuadros de liderazgo.

La atención exagerada sobre la figura del jefe y sobre algunos instrumentos de formación también provocó inconveniencias que se pretende evitar:

- La sustitución del instrumento por la capacidad. Como los cursos se ofrecían a todo el mundo, muchos pensaron que estas actividades tenían la facultad de transformarlos en líderes, y no sus capacidades. Mucha gente empezó a creerse líder y pretender funciones de liderazgo solo por haber asistido a esos cursos. Una de las críticas que se les hacían, en las décadas de 1970 y 1980, era llamarlos (y a sus manuales) de “engorda cabezas”. En tono irónico, se decía que a la gente le metían grasa en la cabeza, como una cantidad de conocimiento que les hacían aprender, pero que las capacidades personales no respaldaban.
- La dependencia de la gente en relación al líder. De tanto valorarse la función del líder, se creó mucha dependencia de las personas por esa figura y se empobreció la autonomía.

El concepto de protagonismo

El concepto de protagonismo viene del griego: era un término usado en el lenguaje teatral para identificar al primer actor en una obra de teatro. Al segundo actor se le llamaba deuteragonista, y al tercero tritagonista.

No existe aún una literatura sobre este concepto, como existe para los dos anteriores, ni un sistema de formación para preparar protagonistas, como había para militantes y líderes. Sin embargo, de forma creciente, personas y grupos tratan de apropiarse del significado de este término para explicitar nuevos perfiles y nuevas relaciones.

El Sertá empezó a usarlo después que se encontró con la Alianza con el Adolescente y, desde entonces, lo ha usado sobre todo en el contexto de la formación de adolescentes y jóvenes involucrados en los cambios personales y circunstanciales de los territorios donde viven. Justamente por tratarse de un término poco usado y con significados aún en construcción, nos pareció que convenía adoptarlo.

Entre las características del protagonismo y del protagonista, podemos destacar:

- No está asociado al concepto de competición, sino al de solidaridad. Implica la existencia del segundo agonista o actor, el tercero y así sucesivamente. Todos necesitan estar atentos a la tarea del otro, y uno no puede sustituir al otro;
- La conciencia de su rol no permite dejar a los otros pendientes, a la espera. Los otros no son bases, ni masas, ni opositores. Son actores desempeñando diversos roles, en un momento autores, en otro agentes, siempre sujetos y no objetos de la acción del protagonista;
- El campo de actuación no es tanto el medio rural, estudiantil u obrero, sino el territorio. No se es protagonista de un gremio o clase social, sino en un territorio, con los diversos segmentos de ese territorio. No se piensa un segmento aislado, sino los varios segmentos en su unidad y diversidad;

- Tampoco representa un segmento, un movimiento social de un grupo o gremio. No defiende los intereses de pobres y oprimidos. Puede contribuir en la defensa que ellos mismos se procuran. No actúan para los demás, pobres o necesitados, sino con ellos;
- No ordena ni obedece la dirección de un jefe o de un líder. Forma equipo, grupos, construye directrices, líneas de acción, evalúa y se autoevalúa. Da su testimonio –su “ejemplo, tiempo y presencia”– y no abusa del discurso, de la palabrería;
- Tiene la autodeterminación del líder y del militante, pero sabe esperar que la gente camine con sus propias piernas, hable con su propia boca, actúe con sus propias manos, vea con sus propios ojos;
- Trabaja a partir de las potencialidades, las capacidades de la gente, de la naturaleza, del territorio, y no sobre problemas, carencias, necesidades sentidas. Transforma cada problema en objeto de investigación, análisis y acción, por tanto presenta más soluciones que problemas;
- Tiene una postura propositiva y no se contenta en solo plantear críticas. Procura sentirse parte de la solución de los problemas que analiza. No caza a culpables o responsables por lo que se dejó de hacer o se hizo de modo insatisfactorio. Desea solucionar el problema;
- Es alentado a mirar el mundo de forma holística, sensible a la totalidad en relación con las partes. No mira solo a su partido, su iglesia, su problema, por saber que hay otras miradas, otros partidos y otras iglesias;
- Actúa de forma interdimensional, sabe tender puentes, acuerdos, articulaciones entre realidades y cosas sin conexión aparente,

como trabajo y medio ambiente, ciudadanía y arte, política y técnica, educación y desarrollo, derecho y deberes;

- Cultiva los valores espirituales, ligados o no a credos religiosos. Valora mucho la autoestima, la autoconfianza y el autoconcepto como disposición para el cambio. Se siente capaz de cambiar y de contribuir con el cambio de los demás y de las circunstancias que lo rodean;
- Siente la necesidad de dominar instrumentos útiles e inteligentes para su intervención -conocimientos, tecnologías, lectura y escritura, cálculo e informática- al servicio de los cambios en los territorios en que se inserta.

A primera vista, estas cualidades pueden sonar ingenuas, carentes de análisis crítico, como si la sociedad no tuviera sus conflictos y disputas de intereses -se podría incluso suponer que el Sertá y la Alianza están formando a jóvenes ingenuos. Pero es una cuestión de paradigma. En un paradigma, podemos ser ingenuos, en otro, podemos ser críticos, eficientes, eficaces, solidarios, autónomos, productivos, estratégicos.



ABUNDANCIA OCULTA

DESVELADA POR SUJETOS QUE TRANSFORMAN
TERRITORIOS A CONTRAMANO DE LO PERMITIDO

por **Maria Regina Martins Cabral**

Fellow de Ashoka y KFLA. Ha creado proyectos de educación como puntos de desarrollo de territorio. Posee doctorado por USP/US. Ha sido cofundadora de Formação –Centro de Apoio à Educação Básica. CEO del IMA-ES –Instituto Maranhão Amazônia de Ensino Superior. Directora de FFI –Formación Facultad Integrada. Maria Regina Martins Cabral es miembro de la comunidad activadora del Programa Escuelas Transformadoras.



Titulares en los medios y consignas en las redes (“protagonismo en las calles”; “ley mordaza ya”; “callarnos no va más”; “escuela sin partido”; “escuelas transformadoras”) reflejan las contradicciones de una sociedad en ebullición. Sería un debate positivo, ya que la diversidad de ideas y opiniones es sana para una sociedad democrática. Lo sería si esta sociedad no estuviera enferma o no reflejara netamente el histórico dominio de unos sobre otros, porque no vivimos en un mundo de “iguales”.

El odio que hoy corre por las venas abiertas de Brasil hacia los que defienden el protagonismo en procesos que posibilitan el desarrollo crítico y omnilateral, de modo que seamos seres educados/transformados y transformadores, nos transporta al año 1964, cuando un gran pensador brasileño de 43 años se vio obligado a marcharse de Brasil.

¿A quién nos referimos? Al pernambucano Paulo Freire. ¿Por qué tuvo que exiliarse? Porque defendía una educación transformadora. Defendía que el proceso de aprender a leer y escribir no debía limitarse a la alfabetización mecánica y la lectura robotizada de textos, sino que a partir del aprendizaje del alfabeto se debería avanzar en la lectura crítica del texto, construyendo conocimientos sobre su uso social y sobre los sentidos y efectos de cada palabra aprendida en la vida de cada sujeto. Soñaba con la lectura de la palabra simultánea a la lectura del mundo, capaz de potenciar a sujetos que se transforman para la transformación. Al problematizar cada palabra/tema se alcanza un nivel más profundo de entendimiento sobre el conocimiento acumulado por la humanidad a lo largo de su historia. Como las palabras son polifacéticas, implican múltiples despliegues. Y semejante vastedad les resulta alarmante a quienes prefieren mantener invisibles e invidentes a tantos potenciales sujetos.

Para una pequeña parte de la sociedad, histórica detentadora del poder político y económico, es sumamente peligroso que la población de bajos ingresos domine este conocimiento. Es decir, no se trata de luchar por una “escuela sin partido”, sino de amordazar a los “excluidos” de ese derecho. En

la película *Rosa Luxemburgo* (1986), de Margarethe Von Trotta, Karl Liebknecht desvela tal realidad desde otro contexto, acercándonos por similitud de sentido a lo que en el fondo desean los que se empeñan en acallar a tantas voces dentro de las escuelas.

[...] Lo que ustedes pretenden no es despolitizar a la juventud, sino que se la politice en el sentido que a ustedes les conviene. No luchan para que se deje de echar a la juventud en los engranajes de los partidos, sino para tener el privilegio exclusivo de inculcarle sus concepciones políticas. Y como el movimiento libre de la juventud se opone a aquello por lo que ustedes luchan, ustedes disimulan su lucha bajo una falsa bandera. Sí señores, el suyo es un combate bajo una falsa bandera cuando nos hablan de la despolitización de la juventud, y es hipocresía de la peor especie que justo ustedes que politizan a la juventud, pero en el sentido que les interesa, vengan a decirnos: “¡Oh, pobres jóvenes, aún no están en condiciones de hacer política sin poner el alma en peligro!”

Esta intención se hace patente cuando, al analizar los movimientos de calle de años recientes en Brasil y las ocupaciones de escuelas por jóvenes, los grandes medios determinan quiénes pueden manifestarse y quiénes no. A quiénes se le reconoce y a quiénes se le niega el derecho de aparecer en noticieros y transmisiones en vivo de la televisión del país, por aire o por cable. Quiénes pueden ser o no ser protagonistas y sujetos de transformación.

En los episodios recientes de ocupación de escuelas en todo Brasil, hubo diversas ideas encontradas. De estudiantes que participaron en las ocupaciones o las apoyaban y de los que las combatían. De directores, maestros y padres que las apoyaban y de los que trataban de impedir las. Tal diversidad de posiciones construye la democracia. Ya la unilateralidad en la cobertura de los medios tergiversa la historia y fragua un amplio bloque de conciencia manipulada que dificulta la expansión de la democracia.

En este sentido, el papel de las escuelas transformadoras es importante porque su proceso apunta hacia a una sociedad educada. Para John Dewey, “la educación es un proceso social, es desarrollo. No es la preparación para la vida, es la propia vida”. Invertir desde temprano en la formación de sujetos transformadores, en una educación/proceso en favor de una educación que se materialice en la vida y el trabajo de cada parte, es lo que posibilitaría una sociedad mejor. ¿Pero cómo potenciar procesos que formen sujetos aptos para la construcción de dicha sociedad?

¿Cómo una escuela puede convertirse en un espacio abierto y dinámico donde las personas puedan ampliar su proceso de formación? El pensador francés Jean-Jacques Schaller (2007), sobre el tema de la participación y la formación de aprendientes para la transformación, interroga: “¿Cómo promover la participación, el intercambio recíproco entre individuos y grupos, a fin de construir modalidades colectivas de prácticas y toma de decisiones?”.

Una escuela, cualquier escuela, se configura como un lugar de aprendizajes y construcción de saberes de muchas personas, muchas diversidades –ya que la diversidad forma parte del mundo y el pensamiento diverso construye la práctica democrática, que nos remite a la horizontalidad y al círculo, y no al pensamiento único vertical. Desde luego, esa forma vertical de pensar y actuar también existe, y de forma muy acentuada, pero quiero aquí detenerme en su forma más participativa.

En una escuela democrática, todos los protagonistas integran y a la vez construyen continuamente su red de aprendizaje, tejiendo conjuntos de acciones y relaciones. “Cada nodo de la red [...] puede desplegarse en un evento, una bifurcación, originar nuevas circulaciones de fluidos que se traducen en acción colectiva” (Schaller, 2007).

En São Luís do Maranhão, la ONG Formação -Centro de Apoio à Educação Básica, de cuya fundación participé en 1999 y donde sigo actuando, desarro-

lla la idea de redes dentro de las escuelas y en su entorno, proponiendo y materializando proyectos de escuelas como puntos de desarrollo de territorio.

Bajo esta consigna se crearon los Centros de Ensino Médio e Educação Profissional (Cemp) en la región denominada Baixada Maranhense. El objetivo era potenciar nodos y echar luz sobre la diversidad de pensamiento, la potenciación de aprendizajes, la propagación de buenas metodologías, y sobre todo sobre la gran posibilidad de transformar lo que parece ser escaso en abundancia oculta, es decir, las soluciones para zonas con bajos indicadores. El conocimiento transformador se encuentra en la intersección del sujeto con el lugar donde vive; lugares de aprendizajes, y conocimiento que se deben desvelar desde fuera hacia dentro y desde dentro hacia fuera de cada sujeto, de modo que lo que se ha aprehendido y construido se pueda explayar hacia lugares donde hay otros sujetos, fortaleciendo las organizaciones, multiplicándose las comunidades educativas y creándose nuevas redes.

Las redes de personas y organizaciones vivas de la sociedad, sea la red que existe en cada escuela, la red de escuelas que transforman, o bien otras redes, son todas redes sociales, culturales, educativas que actúan en el campo simbólico, de la comunicación, pero asimismo de la dominación y/o la “liberación”.

Son ante todo redes de comunicación que involucran al lenguaje simbólico, al constreñimiento cultural, a las relaciones de poder [...] Al igual que las redes biológicas, son auto-generadoras, pero lo que generan es inmaterial. Cada comunicación crea pensamientos y significados, que dan lugar a otras comunicaciones, y así toda la red se regenera. (Capra, 2008)

Desde el lugar en que actúo, sé cómo es difícil tejer redes de sujetos transformadores, porque es difícil ejercer prácticas radicales de democracia, y por momentos corremos el riesgo de incurrir en una práctica más verticalizada o aún dañada por otras fuerzas. Para ilustrarlo, cito cuatro posibles riesgos:

1) Que la comunicación en una escuela sea simétrica, en vez de asimétrica. La simetría requiere estructuras iguales, un pensamiento único que adoctrine otros pensamientos. La idea proviene de una sola cabeza y alcanza a las demás, sin ningún tipo de reacción.

2) Que todo el poder de estas redes, que sí se articulan alrededor de lo político y de la política (no necesariamente partidaria, sino de ejercicio de ciudadanía), propenda fuertemente a concentrarse en personas que se perpetúan en dicha posición, reproduciendo prácticas colonialistas de dominación hegemónica y conservación del *status quo*, según los intereses de un único grupo..

3) Que la red se convierta en una suerte de club de amigos, corporativo y conservador del *status quo*.

4) Que la red desarrolle un fundamentalismo similar al religioso, con líderes que adoctrinan permanentemente a sus miembros, y una dinámica de comunicación en que la gente que piensa distinto, al no estar de acuerdo, simplemente se calla.

La comunicación acorde a una práctica democrática es asimétrica; no se realiza de modo vertical, de uno hacia otros como si éstos fueran huecos y tuvieran que aceptar el mensaje pasivamente. Al contrario, se desarrolla mediante interacciones. Para que se realice la comunicación es necesaria la diferencia. Hay redes de aprendientes a contramano del movimiento de concentrar poder, o de convertir a la red en un grupo de amigos; hay resistencia, deseo de transformar.

Según Schaller (2008), debemos profundizar la tensión entre verticalidad y horizontalidad. Plantea la idea de participación-medio y participación-proceso. La primera es útil en la movilización de recursos, en la búsqueda de resultados, y muy característica de diversas redes; la segunda aspira a reforzar

el compromiso ciudadano para que todos adquieran y ejerzan un potencial crítico. En este caso la participación es un proceso para crear el debate, la confrontación de ideas, bajo la perspectiva de buscar un mundo en común.

La práctica del diálogo y de las relaciones horizontales es muy desafiadora para todos en las diversas redes que experimentan aprendizajes de diferentes contenidos, formas y lugares. Por ejemplo, es desafiador que el director de una escuela o el líder de una organización a cargo de la dirección de una red, y que proviene de una tradición política autoritaria, se sienta a dialogar con otro líder, que puede pertenecer a un grupo con pensamiento opuesto, alrededor de ideas comunes para el fortalecimiento de las organizaciones, y todavía más cuando se sienta a dialogar con otras personas sobre ideas que las implican, desde su concepción hasta su materialización (Cabral, 2013).

Maria de Fátima Felix Rosar (2004), en una conferencia que impartió en el CEMP de São Bento, expresó la importancia de escuchar al otro en el proceso que nos lleva a una educación transformadora: "Posiblemente una postura mediada por el compromiso ético con el proceso de emancipación humana, que haga que todos y a cada uno ausculten la voz del otro y la suya propia, que ausculten las voces acalladas de los jóvenes, ayudará a construir sujetos que transforman". Una escuela que emancipa sujetos para transformar realidades y que confía en sus gestores, y gestores que confían en el proceso democrático de la escuela/red, será una experiencia inédita que muchos desearán abrazar y apoyar.

PROTAGONISMO INFANTIL

por Adriana Friedmann

Educadora y doctora en Antropología de la Infancia, es también investigadora de vidas, lenguajes y culturas de la niñez. Ha trabajado en diversas organizaciones como consultora, formadora y conferencista junto a los que actúan con niños y por la infancia. Es autora de varios libros y artículos, entre ellos *Linguagens e culturas infantis*, *Quem está na escuta?*, *O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão* y *A arte de brincar*. Adriana Friedmann es miembro de la comunidad activadora del Programa Escuelas Transformadoras.



La palabra “protagonismo” proviene del griego *protos* –principal, primero– y *agonistes* –combatiente, competidor. En el teatro y el cine, este concepto es bastante utilizado para referirse al personaje principal de una trama. En sentido figurado, protagonista es la persona que desempeña u ocupa el papel principal en una obra literaria o un evento determinado.

En el campo de la sociología, “protagonismo” nos remite a factores de orden político, sugiriendo un abordaje más democrático en las acciones sociales. El protagonismo infantil constituye un movimiento reciente al que varios segmentos de la sociedad han vuelto su mirada. El protagonismo infantil surge en grupos en que niños de las más variadas edades, culturas, franjas socioeconómicas, pueden expresar sus pensamientos, sentimientos, vivencias, opiniones, reclamos, preferencias y realidades de vida. El protagonismo ocurre de forma cotidiana donde haya niños viviendo y creciendo: en los más diversos núcleos familiares, en comunidades, escuelas, espacios públicos, en organizaciones sociales. En fin, donde hay niños, hay protagonismo infantil.

En el sentido de que los niños son, en general, los miembros de la sociedad que más llaman y requieren la atención de los adultos (no nos referimos aquí al protagonismo estrictamente “político”), podemos afirmar que se convierten en protagonistas cuando se manifiestan a través de las más diversas formas de expresión: la palabra, los juegos, el arte, la música, la danza, el deporte. El protagonismo infantil tiene un carácter ético, social, cultural, político y espiritual que invita a adultos y tomadores de decisiones a repensar el estatus social de la infancia, el papel de los niños en la sociedad local y en las concepciones culturales de distintos pueblos.

El reconocimiento de los niños como protagonistas tiene sus orígenes en algunos factores, diversos pero sincrónicos, que surgen en la sociedad de varios países en las últimas décadas. Pensadores e investigadores de las Ciencias Sociales han contribuido, desde los años 1980, a la conceptualización y el reconocimiento de los niños como actores sociales y autores de sus propias vidas.

Estudios e investigaciones sobre los lenguajes y culturas infantiles de diversas sociedades y contextos han ampliado el repertorio y la comprensión de la importancia del protagonismo infantil y del conocimiento más profundo de la situación de los niños desde sus propias voces y expresiones. Dichos estudios también han aportado contribuciones fundamentales para repensar el papel y los derechos de los niños en la sociedad, bien como las prácticas, acciones y proyectos que forman parte del cotidiano infantil.

Activistas del área de la infancia, salud y cultura; educadores, padres, gestores, organizaciones de la sociedad civil, fundaciones, medios de comunicación, políticos y empresarios de diversos sectores, reconocen cada vez más la importancia de escuchar y comprender a los niños, ofreciéndoles espacios y oportunidades para que se manifiesten, se expresen y se desarrollen. Niños de distintas edades, culturas, clases socioeconómicas y contextos, se están manifestando, en su cotidiano y en diferentes espacios de convivencia, a través de las más variadas formas de expresión.

En los primeros años de vida, los niños son protagonistas de forma permanente: están en el centro de las atenciones y expresan, de las más diversas formas, quiénes son y qué experiencias viven. Sin embargo, durante el proceso de crecimiento y desarrollo, ese protagonismo se va transformando, a medida que los adultos –padres, educadores, cuidadores y la sociedad en general– empiezan a intervenir. Dichas intervenciones, estímulos, proposiciones pueden tener consecuencias positivas o negativas en el rumbo que tomará la vida de cada uno. Ello también ocurre cuando faltan estas intervenciones, estímulos y proposiciones, a partir de actividades, contenidos, conocimientos, organización de espacios, delimitación de tiempo; o cuando falta escucha o interés por los universos, anhelos y realidades de los niños.

El protagonismo infantil se desfigura o tiende a desaparecer cuando los adultos plantean sus direccionamientos hacia los niños sin tener en cuenta la diversidad de índoles, temperamentos, inclinaciones, talentos, orígenes mul-

ticulturales, preferencias, habilidades, canales expresivos individuales, dificultades o limitaciones de los más diversos órdenes.

Los niños lo ejercen de forma espontánea según las posibilidades de expresarse y ubicarse en el mundo. Y al no encontrarlas corren el riesgo de sufrir daños psíquicos profundos, que podrán manifestarse en explosiones de cólera, demostraciones de violencia, agresividad o comportamientos depresivos, falta de interés, evasión o dificultades de integración en los grupos de convivencia. Pueden asimismo sufrir enfermedades psicosomáticas y otras reacciones o comportamientos preocupantes.

Las restricciones que se impongan a los niños, en cuanto a la posibilidad de ejercer o no el protagonismo en sus vidas, pueden acarrear consecuencias complejas en sus procesos de desarrollo y adaptación a la familia, a las instituciones o a los grupos sociales en que conviven.

El adultocentrismo,¹ que caracteriza las sociedades tradicionales, es una postura que debe ser replanteada dentro de los contextos educativos y sociales en que los niños conviven y crecen. Decidir por los niños sin considerar qué sienten y piensan, qué les interesa o qué necesitan en lo que se refiere a sus tiempos, espacios, juegos, actividades, compañeros, entre tantos otros elementos; privarles, alejarles o no ofrecerles una variedad de oportunidades; presionarlos, obligarles a participar de actividades; evaluarlos, compararlos, clasificarlos o proyectarles grandes expectativas; no pueden –ni deberían– volverse tendencias o parámetros para pensar o posibilitar el “protagonismo infantil”. Se trata de un movimiento espontáneo. Por tanto, forzar, obligar, empujar a los niños a participar de determinados foros o situaciones, o a decir o plantear lo que los adultos quisieran decir en su lugar o escuchar de su boca, nada de eso es protagonismo.

¹ Este término se refiere a las decisiones que los adultos toman para y por los niños, sin darles voz a los pequeños ni ofrecerles espacios de escucha.

Los adultos necesitan transformar sus posturas para comprender el significado de las diversas formas que los niños encuentran para manifestar su protagonismo: intervenir menos, escuchar más, observar sin juzgar, respetar sus tiempos, temperamentos, elecciones y procesos. Considerar que los niños tienen conocimientos y sabidurías propios, diferentes de los de los adultos. Y que estos repertorios deben ser escuchados, respetados, comprendidos y considerados para recrear de forma permanente –y junto con los niños– sus cotidianos.

Es también importante considerar que, así como el protagonismo juvenil o adulto, en el universo infantil hay también jerarquías y diferentes niveles de participación, diversidad de responsabilidades y de perfiles de liderazgo.

Los niños tienen formas únicas y diferenciadas de manifestarse, expresarse y comunicarse. Somos los adultos los que debemos controlar nuestra ansiedad y tratar de aprender cómo son estos lenguajes y qué comunican, para entender qué transmiten los niños, de forma consciente o inconsciente, cuando nos ocupamos del protagonismo.

Ofrecer oportunidades para que los niños manifiesten su protagonismo no es necesariamente un sinónimo de caos o falta de control por parte de los adultos, como muchos pueden creer. Es un camino importante para posibilitar que los niños de los más variados contextos y grupos socioeconómicos y culturales, ejerzan sus derechos de ser quien efectivamente son, descubran el mundo a su alrededor, aprendan a conocer y a convivir con otros niños, jóvenes y adultos y descubran y desarrollen sus potencialidades.

Dejar que los niños sean protagonistas es una de las claves de la promoción de la salud en nuestras sociedades; y un camino oportuno para prevenir enfermedades psíquicas y físicas, preservando y valorando “las semillas” que trae cada niño con su necesidad de germinar.

PROTAGONIZAR JUNTOS: LA ESCUELA COMO CASA COMÚN

por Beatriz Goulart

Arquitecta, urbanista e investigadora en el taller Cenários Pedagógicos, en el Grupo Ambiente-Educação (GAE/PROARQ/UFRJ) y miembro del Centro de Referências em Educação Integral. Beatriz Goulart é miembro de la comunidad activadora del Programa Escolas Transformadoras.



Protagonismo es poder. Y nada más poderoso en nuestra historia reciente que el movimiento de ocupación de las escuelas por los estudiantes de la secundaria, que se inició en septiembre de 2015 como reacción a la propuesta de reorganización de las escuelas presentada por la Secretaría Estadual de Educación del Estado de São Paulo¹

Y sin que se sepa cómo ni por qué, de pronto parece que todo cambió: ya nadie acepta lo que antes parecía inevitable (la escuela disciplinaria, la jerarquía arbitraria, la degradación de las condiciones de enseñanza), y todos exigen lo que antes parecía inimaginable (la inversión de las prioridades entre lo público y lo privado, la preeminencia de la voz de los estudiantes, la posibilidad de imaginar otra escuela, otra enseñanza, otra juventud, incluso otra sociedad!). (Pelbart, 2016)

Un movimiento que provocó una ruptura y un giro tan grandes que nos llevó a no tolerar más lo que antes se toleraba, y a desear lo que antes era impensable. Esto significa que la frontera entre lo intolerable y lo deseable se desplazó. Un desplazamiento de percepción que abre un campo potente de posibilidades en las escuelas, de nuevos roles y relaciones, afectando profundamente nuestra percepción sobre qué es la escuela, de quién es la escuela, y para qué sirven la escuela y la educación.

Un desplazamiento que abre brechas de esperanza, agrietando ese código absolutamente oculto y cerrado que es la escuela; amenazando su impermeabilidad y rigidez, su forma y organización, su orden; devolviendo a la escuela su condición de espacio social y sacándola de la condición de extraterritorialidad en que se encuentra, marcada históricamente por la lógica de la uniformidad, la regularidad y la repetición. Apropiación que libera a la escuela de ser un sistema cada vez más poblado por objetos artificiales y

por un sistema de acciones igualmente impregnado de artificialidad y cada vez más tendiente a fines extraños a sí misma y a quienes la habitan.

Este protagonismo colectivo –aún restringido a los estudiantes y parte de sus familias– nace de un proceso de solidaridad orgánica, resultante de una interdependencia entre acciones y actores que emana de su existencia en un lugar. Solidaridad que es fruto del propio dinamismo de actividades cuya definición se debe al propio lugar.

He aquí el territorio reinventado, creado a partir de la reversión de las tendencias heredadas del modo de producción precedente. He aquí los espacios de lo aproximativo soñados por Milton Santos, “que se destinan, sobre todo, a ayudar a la liberación del hombre y no a su dominación”.

Este desplazamiento de percepción y de poder que observamos en movimientos recientes de ocupación de escuelas y otros espacios públicos de la ciudad es acompañado por una migración del derecho de propiedad –¿de quién es el lugar?– hacia el derecho de acceso y uso de los lugares –¿cómo ocupamos el territorio?. A partir de ello, la ocupación de los espacios pasa a darse con base en sus posibilidades de empoderamiento, valiendo más el cuándo y el cómo que el qué y el dónde. En este sentido, las relaciones y las situaciones cobran mucha importancia. Es decir, los intervalos, los entre-lugares, los acontecimientos imprevistos e improbables pasan a tener un papel central en el proceso.

La fuerza del protagonismo en/de la escuela depende e influye en su forma y organización, en sus tiempos y espacios, en la gestión y en el currículo. Pero, sobre todo, en cómo las relaciones entre sus habitantes se dan en tal contexto.

Como enseña Milton Santos, “el espacio es conformado por un conjunto indisociable, solidario y contradictorio de sistemas de objetos y sistemas

1. Para profundizarse en el tema, recomiendo el libro *Escolas de Luta*. (CAMPOS, A. J. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. São Paulo: Veneta, 2016.)

de acciones, no considerados aisladamente, sino como el marco único en que deviene la historia". Cuando limpian la escuela, descubren qué hay en sus depósitos y en la despensa de la cocina, los estudiantes actualizan esta indisociabilidad, integrando objetos y acciones a partir de nuevas relaciones –así, poner manos a la obra amplía la conciencia y los horizontes de lo posible, de modo que puedan protagonizar la reinvencción del mundo con sus propias manos, de forma artesanal, como sostiene el sociólogo Richard Sennett en *The Craftman [El artesano, O artífice (2009)]*.

Una conciencia practicada, corporal, que resignifica y recualifica espacio, tiempo y acción educativa. Protagonismo que va más allá de la representación de un papel y que modifica la propia vida a partir de pequeñas cosas cotidianas. El gusto de arreglar la casa, la casa común. En este contexto, queda una incógnita: tal "destape de la imaginación", como lo llama Pelbart (2016), ¿habrá involucrado solo a los estudiantes de la secundaria? Y de esta pregunta nacen estas otras, que no me cabe a mí responder:

- ¿Cómo todo esto afecta a l@s profesores/as?
- ¿Qué papeles están protagonizando, además del de padecer la profunda crisis de la educación pública brasileña?
- ¿Cómo se dio su participación en el movimiento de ocupación y de reflexión alrededor de las ocupaciones de escuelas?
- ¿El desplazamiento de poder en las escuelas les afecta? ¿Cómo?
- L@s estudiantes son protagonistas de su educación, incluso cuando abandonan la escuela. ¿Y l@s profesores/as?
- ¿Qué protagonizan en el sentido de revertir el modo de producción de la escuela que reproduce desigualdades y exclusiones?
- Más allá de las cuestiones que son específicas de su gremio, ¿qué protagonizan junto con l@s estudiantes?

El protagonismo de los estudiantes de la secundaria crea valor de uso en el territorio escolar y urbano, ya que las prácticas de ocupación crean el sentido

de habitar la escuela, de tratarlo como vivienda, como casa. La escuela pasa a ser un lugar común, la casa común.

El hecho es que los estudiantes son solo una parte de las personas que habitan la escuela. Y para que la escuela sea efectivamente la casa común y fundamental, tod@s l@s que la frecuentan deben ser protagonistas de este habitar. Es decir, más que defender el protagonismo de los niños o jóvenes, hay que avanzar para que el protagonismo sea colectivo. Hacer juntos, hilar [fiar] juntos, con-fiar. Estudiantes, profesores/as, comunidad. ¡Junt@s! (Sennett, 2012)

Rehacer la escuela y el mundo con nuestras propias manos, juntos. Protagonistas del buen vivir.



¿SE PUEDE SER PROTAGONISTA SOLO DE VEZ EN CUANDO?

por Carolina Pasquali

Periodista, especialista en gestión de vehículos de comunicación por la Universidad Pontificia de Salamanca, España. Emprendedora del proyecto Design for Change en Brasil. Es directora de comunicación del Instituto Alana y responsable por el proyecto Criativos da Escola.



La respuesta es: no, no se puede.

Imaginemos una pantalla grande, como de cine. Está dividida en dos partes. En una mitad, vemos a un grupo de estudiantes que se dedica a un proyecto, con el mensaje “todas las voces importan”. Se ven entusiasmados, curiosos, comprometidos. En la otra mitad vemos a ese mismo grupo, pero en un clima muy distinto. Están confundidos, asustados, y son desalentados a participar de discusiones que impactan la escuela. “Vamos a tomar las decisiones por ustedes y para ustedes, porque sabemos qué es lo mejor”, es el mensaje que les transmiten.

¿Estas dos dinámicas pueden convivir? La respuesta, observada en la práctica, es no. Porque el protagonismo infantojuvenil no es una metodología, que puede ser adoptada y luego despreciada. Es un combustible fundamental para las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar, y por lo tanto no es algo que pueda ser y no ser, hacerse y luego dejarse de hacer. Es más bien un cómo que un qué.

Cuando entendemos el protagonismo como un *modus operandi*, es decir, el parámetro de cómo se construyen las relaciones, es fácil entender también que se trata de una construcción colectiva. En otras palabras, es equivocado pensar que protagonismo es el acto individual de colocarse. Al decir lo que piensa, uno se expresa. Pero siempre hay un contexto.

Cuando expreso lo que soy, lo hago en un contexto que reclama del otro lo que él es, para que juntos lo transformemos en algo colectivo. El encuentro de nuestras voces, tan múltiples, ya que somos diferentes, culmina en una acción que nos lleva a un lugar nuevo, pleno de sentido. Es lo que viven los niños y jóvenes participan del proyecto *Criativos da Escola*. En este contexto –y en la práctica diaria en la escuela– ellos nos muestran que el protagonismo tiene que ver con colaboración. Son anhelos, vivencias, experiencias y saberes que se unen para significar un conocimiento, solucionar un problema, preparar una

presentación o discutir cuestiones relevantes para el grupo.

Al profesor le cabe mediar esta relación –de un alumno con otro y de los alumnos con el mundo–, alimentando sus curiosidades, ofreciéndoles herramientas para que hagan sus descubrimientos, ayudando al grupo a lidiar con las inquietudes y los “muros” que encuentran por el camino. Se trata de un proceso, y por eso no hay una fórmula que asegure su resultado.

En *Criativos da Escola* entendemos como muy importante que el puntapié inicial de este proceso sea dado por el corazón –no por casualidad el primer verbo que el proyecto presenta es sentir–. A partir de algo que nos molesta, que nos conmueve y/o nos emociona, abrimos espacio para ser –nosotros y los otros.

En esa dirección, Paulo Freire nos inspira: “cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, más desafiados se sentirán. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío”. El sentir deja huellas en la experiencia y hace crecer el desafío.

En un segundo momento, ya establecida esta relación, tenemos los verbos imaginar y hacer –es decir, la indagación y la implementación de una acción. Aquí, una vez más, el protagonismo es colectivo.

La imaginación conduce a diversas alternativas, que se pueden realizar o no, y resulta en descubrimientos que se combinan y conducen a nuevos lugares.

El hacer es más potente. Las responsabilidades son compartidas. No se puede dar una idea al grupo solo para “librarse” de la tarea, sabiendo que luego habrá que ejecutarla. Ser protagonista, por lo tanto, es también hacerse cargo de la responsabilidad por lo que uno le ofrece al otro. Es construir una tela de quere-res, saberes, de expresión y de manifestación cultural, en la que cada uno que teje el hilo se compromete a hacerlo con firmeza, a entrelazarlo con el de los demás y a entenderse como parte de esa tela. En los proyectos que divulgamos

a través de Criativos da Escola (todos disponibles en el portal www.criativos-daescola.com.br), ese trabajo en equipo está, siempre, muy presente.

Es lo que podemos comprobar, por ejemplo, en el proyecto “Cruzando os Sertões da Mata Branca: Educação e Sustentabilidade na Caatinga” [Atravesando los Sertones del Bosque Blanco: Educación y Sostenibilidad en la Caatinga¹], de la localidad de Iguatu, en el estado de Ceará. Provocados por la profesora de geografía, los estudiantes se dieron cuenta de que el ambiente de la caatinga, el único bioma exclusivamente brasileño y típico de esa región de Ceará, era escasamente representado en los libros de texto.

“Se nos ocurrió esta duda: ¿nos faltará solo a nosotros [la enseñanza sobre la caatinga], en el libro que usamos, o les faltará también a los alumnos de otras escuelas?”, recuerda uno de los estudiantes, Dailton Rolim. El grupo se puso luego a investigar junto a 189 alumnos de siete escuelas, y analizó cinco libros de texto de geografía que se usaban en el municipio. Los resultados confirmaron la sospecha: de hecho la caatinga era desconocida.

A partir de este descubrimiento, los estudiantes se movilaron. Primero, catalogaron las plantas típicas de la región y montaron un jardín; realizaron paseos de concientización con el objetivo de familiarizar a los otros estudiantes; también organizaron frentes de trabajo colectivo para reforestar las márgenes del río que corta la ciudad. El paso siguiente fue visitar la Secretaría de Medio Ambiente y la Secretaría de Educación, para entender qué estaba haciendo el Poder Ejecutivo en el sentido de preservar la caatinga.

“Nos dimos cuenta de que había una enorme carencia de políticas públicas”, recuerda Moisés de Souza, otro alumno del grupo. Fue cuando los estudiantes

decidieron proponer un proyecto de ley, que sería aprobado tras un intenso debate en la Cámara Municipal.

La Ley Municipal nº 2.404, de 28 de abril de 2016, dispone sobre la obligatoriedad de fortalecer las políticas de valorización y preservación de la caatinga. Con su trabajo, el grupo alteró la forma como se enseña geografía en la ciudad; alteró asimismo la percepción que los vecinos tenían del bioma caatinga. “Nosotros también tenemos nuestra voz, y queremos ser escuchados por los demás estudiantes y por la población en general”, completa Moisés.

Partiendo del sentir, pasando por el imaginar y por el hacer, para llegar al compartir –último verbo, el que amplía la mirada del grupo hacia el mundo y sus relaciones–, lo que vemos es un proceso que, protagonizado por los estudiantes y mediado por el educador, enseñó, desafió, complació e inspiró a todos. ¿Y podría ser diferente?

Una vez provocados por este lugar de la inspiración, del aprendizaje con significado, de la autoría y la autonomía, no se puede decir “¡ahora basta!” y pasar a otra actividad. Son vivencias que se nos impregnan en las células, memorias que generan sensaciones que queremos volver a experimentar. Sería como saberse capaz y tener que simular que no se sabe... Imposible!

¡Y qué bueno que sea imposible! ¡Qué tremenda oportunidad! En un mundo que vive la tensión entre quehaceres conectados y colectivos y una presunta defensa de intereses individuales que ya no comportan las complejidades que enfrentamos, tenemos una vez más la oportunidad de ser educados mientras educamos, juntos. Podemos experimentar este protagonismo colectivo diariamente, bajando de nuestros pequeños pedestales y entendiendo que lo que uno expresa se suma a lo que el otro expresa. Y que esta multiplicidad de voces engrandece el proceso. Menos mal que no se puede parar. Menos mal que no hay vuelta atrás. Es nuestra oportunidad.

¹ Ambiente semiárido que ocupa alrededor de 10% del territorio brasileño, situado en la región nordeste del país. Su nombre proviene del tupí kaa tinga, que significa “bosque blanco”, lo que refleja el aspecto de su vegetación en las temporadas de sequía aguda.

EL PROTAGONISMO EN LA EDUCACIÓN: APRENDIENDO A EMPRENDER

por Luis Santiago Perera Cabrera

Luis Santiago Perera Cabrera es director de la Escuela Transformadora
Colegio Guayamuri, en la Isla de Margarita, Venezuela.



El término “protagonismo” en educación es nuevo para Venezuela, la palabra liderazgo es más utilizada. Ahora la discusión sobre dónde debe centrarse la conducción del aprendizaje, quién decide sobre los caminos a tomar o cómo se promueve la participación de los actores del hecho educativo, es un dilema que la educación ha enfrentado desde la Grecia antigua.

La mayoría de las teorías del aprendizaje señalan la importancia de que el alumno sea el centro del proceso educativo, pero la práctica nos muestra generalmente maestros que pretenden saber lo que el alumno necesita y la vía para que este adquiera toda la formación necesaria. La realidad es que la escuela cada vez tiene menos claro lo que debe enseñar, porque la sociedad cambió, pero la escuela no. El problema no es solo qué enseñar, sino también cómo hacerlo. La nueva generación de aprendices, o los chicos del milenio, como los llaman, tienen maneras diferentes de aprender; lo que antes se conseguía sólo en los libros o con su profesor, lo adquiere un alumno más rápido, actualizado y profundo, a través de la web, YouTube o las redes sociales.

Entonces ¿cómo motivar a este nuevo alumno a aprender y a la vez garantizar que lo que aprenda será de utilidad real para la nueva realidad que le toca vivir? El protagonismo del estudiante en la educación no puede ser un cliché, en donde los niños no vayan más allá de escoger los temas de sus proyectos o hagan presentaciones orales en la clase, se debe incluir una reflexión sin prejuicios de: el qué, el cómo y el cuándo. Los maestros debemos asumir que una gran parte de lo que estamos enseñando sólo tiene utilidad en la escuela y que hay una cantidad de cosas que no enseñamos que serán indispensables en el futuro.

Pertenezco a una escuela en la Isla de Margarita, Venezuela, donde desde hace veinte años estamos tratando de transformar la sociedad desde la educación, promoviendo la formación de estudiantes responsables, con compromiso social y claridad de que en sus manos está el cambio de sociedad que ellos desean. Para ello tratamos que los estudiantes participen activamente en su proceso educativo, y un ejemplo de esto son las microempresas y cooperativas. Asumimos que

un porcentaje altísimo de los tipos de trabajo que existen hoy serán innecesarios en pocos años, y los que quedan, cambiarán en su método, proceso y fines. Así que lo que enseñamos son habilidades generales y temas que le permitan al estudiante, a través de una conexión con el trabajo real, adquirir destrezas laborales que pueda utilizar en su futuro.

Cuando entran en la Educación Secundaria, es decir a los trece años, los niños se incorporan voluntariamente a una unidad de producción, la cual elabora un producto o servicio real, necesario y que compite con otros. Durante tres años los alumnos asumen distintos roles en todas las áreas del trabajo, establecen sus esquemas de trabajo y se dividen las funciones. En su aplicación se parece a una escuela de samba, donde todos bailan lo mismo y aunque los que más saben enseñan a los nuevos, todos bailan y se divierten juntos.

El que sean muchas unidades de producción, en nuestro caso catorce, permite que el estudiante realmente tenga la oportunidad de decidir. Que el producto o servicio sea real y que genere beneficios también cambia lo que se hace en la escuela tradicional; así durante siete horas a la semana los alumnos son los conductores de su experiencia de formación y logran aprender unos de otros prestando un servicio a su entorno.

Luego de dieciocho años trabajando con las microempresas, podemos decir que esta es una experiencia que puede modelar hacia donde debe orientarse la educación de estos chicos del milenio, para lograr que ellos se sientan protagonistas y responsables de su educación.

ORGANIZACIÓN, CONCIENTIZACIÓN Y TRASCENDENCIA: EL PROTAGONISMO EN LA EDUCACIÓN

ALGUNOS TRAZOS DEL PROYECTO
DEL CENTRO EDUCATIVO LA SALLE
MALVINAS ARGENTINAS - CÓRDOBA, ARGENTINA

por Alejandro Bruni

Nacido en Provincia de Buenos Aires, lleva veinte años de trayectoria en el campo de la Educación Popular en el acompañamiento y formación de liderazgos juveniles junto al ejercicio de la docencia en la Enseñanza Primaria, Secundaria y Superior. Inserto en sectores empobrecidos, vivió en distintas partes del territorio argentino como Maestro y Prof. de Lengua y Literatura. Actualmente es Director de la Escuela Transformadora Escuela Secundaria Héctor Valdivielso, de la Provincia de Córdoba, Argentina.



Un proyecto situado

La localidad de Malvinas Argentinas –que no hay que confundir con las islas de la recordada y absurda guerra con Gran Bretaña en 1982– se encuentra ubicada a 12 km al noreste de la ciudad de Córdoba, capital de la segunda provincia con mayor relevancia económica y demográfica de la República Argentina. La procedencia rural de la población y los escasos medios y oportunidades de subsistencia, han generado en Malvinas una comunidad periférica, con numerosas familias viviendo en situación de pobreza, con sus necesidades básicas insatisfechas.

Es en este lugar donde está situada esta experiencia educativa que compartiré. Aquí, como en tantos otros barrios periféricos a las grandes urbes de nuestra América Latina, la expectativa de niñas, niños y adolescentes es la de la supervivencia y la del sentido común y heredado con su slogan que pregona “sálvese quien pueda”.

Allí, estructuralmente, el protagonismo queda reducido al consumo de las sobras, de los desechos: lo que sobra de la economía de mercado, lo que sobra de la política, lo que sobra de las sustancias... Y, en el caso de las mujeres, criarse y convivir en un ambiente de machismo exacerbado y el mandato social de cuidar los hijos ajenos (a sus hermanitos) y luego a los propios, en condiciones de extrema vulnerabilidad.

¿Por qué realizo esta introducción? Porque una práctica educativa que no es capaz de responder a las necesidades y problemáticas de su territorio, es totalmente infecunda.

Es así, desde los inicios hace quince años, que quisimos que las esperanzas de cada uno y de cada una pudieran encontrar caminos para encarnarse y lugares de visibilidad en el tiempo presente y en esta tierra. Atendiendo a las diferentes demandas, posibilidades y sueños de quienes habitan el lugar, lo que concebimos como del Centro Educativo La Salle es un conjunto interdependiente

de proyectos que tienen por finalidad suscitar propuestas y procesos políticos, pedagógicos y pastorales, que colaboren en la subjetivación de nuevas humanidades y dinamicen a los distintos actores de esta población en busca de generar conciencia crítica, empoderamiento, humanización y acción colectiva para la transformación de la realidad. Guiados por una utopía: que juntos podamos crear una “tierra sin males”. Esto, para nosotros, se traduce en que la vida del barrio crezca, sea mejor y que las personas puedan tener una vida más digna.

Todos estos criterios e intencionalidades han confluído en al menos tres ejes que atraviesan, conducen y unifican nuestra práctica educativa:

- una organización comunitaria que no niega la individualidad sino que la recrea desde la inclusión de las potencialidades propias;
- una concientización en la praxis para formar sujetos críticos que reflexionan mientras actúan e intervienen sobre el mundo;
- y un sentido de trascendencia y de alteridad para contemplar que toda acción, todo proyecto, toda actividad nos lleva, más que a un fin concreto y finito, a la construcción de nuevas miradas que incluyen, que potencian y que generan mayores posibilidades de una vida digna vivida junto a otros.

Ahora bien, ¿cómo llevamos adelante una propuesta educativa que pudiera plasmar estas opciones? La clave está en la consolidación de la comunidad de educadores que sale al encuentro del vecindario, lo convoca y lo incluye fehacientemente haciéndolo real protagonista de un proyecto educativo.

Inspirados en el legado de Paulo Freire, todos los años en los meses de diciembre y febrero, los maestros y maestras de la escuela junto a otros actores del centro educativo, caminamos por el barrio y visitamos a distintas familias para conocerlas más, para saber cómo están, hablar de la realidad,

conversar sobre los aprendizajes de los niños y jóvenes... y más.

En esas visitas registramos “frases” que nos llaman la atención y que vemos que les dicen algo a la escuela, sobre la escuela, sobre el barrio, sobre los chicos y chicas, sobre la ciudad, sobre las cosas que nos preocupan y también sobre las que nos alegran.

De esta manera, antes de iniciar el año escolar y discutir las distintas propuestas educativas, nos juntamos y leemos atentamente todas esas “frases”, que son las voces de muchas familias. Las agrupamos, las pensamos, las reflexionamos y las analizamos más allá de lo que dicen a primera vista.

De estas “frases”, que hablan de la realidad, surge una central que nos ayuda a guiar todo lo que hacemos y proponemos durante el año. Y también surgen ejes de trabajo y prioridades, que son los caminos por donde queremos avanzar como centro educativo junto a los chicos, familias, vecinos y otras instituciones del entorno.

Es así como las voces de las personas, los ejes prioritarios y la frase central conforman una unidad que llamamos Complejo Temático. A este instrumento lo hacemos dialogar con el diseño curricular propuesto por el Ministerio de Educación que reúne todos los contenidos escolares que deben enseñarse y aprenderse. Así, todos los contenidos y saberes son resignificados, contextualizados y atravesados por las realidades, intereses y preocupaciones de los niños, jóvenes y familias del barrio.

Es en ese momento cuando la escuela se encuentra con la cultura, con las familias y con la realidad del entorno; es decir con la vida misma.

Del mapeo territorial a una matriz educativa

Desde el Complejo Temático no se planifica únicamente la forma de abordar los contenidos escolares. La disposición de los espacios y los tiempos,

el ejercicio de la autoridad, la dinámica convivencial, los ritos institucionales, la interacción con las familias y vecinos, por citar algunos, son revisados y resignificados desde la lectura que la comunidad de educadores hace sobre el Complejo Temático. Menciono algunos dispositivos y mediaciones generadas en este proceso:

- elección de delegados estudiantiles y asambleas de alumnos desde los seis años en adelante;
- construcción participativa del código de convivencia junto a estudiantes y familias;
- trayectos educativos diferenciados acordes a las distintas necesidades de los estudiantes;
- ruptura del aula tradicional a partir de proyectos articulados entre los docentes de las materias convencionales y los espacios artísticos, permitiendo el reagrupamiento de los estudiantes en talleres de aprendizaje creativo y popular;
- instalación de pequeñas bibliotecas populares en casas de familias del barrio;
- salidas educativas para ampliar el universo cultural de la gente del barrio;
- intervenciones lúdicas y artísticas en espacios públicos del barrio junto a los jóvenes y los vecinos;
- talleres de deporte, danza, radio, revista y alfabetización dados por los mismos adolescentes del barrio para permitir el acceso gratuito a más bienes culturales y cambiar la mirada que hay sobre los jóvenes como individuos peligrosos;
- inserción y participación en movimientos sociales, en Colectivos y espacios de debate y toma de decisiones sobre políticas públicas;
- creación de espacios de microcrédito para la mejora de las viviendas más vulnerables;
- participación en Consejos de Niñez y Adolescencia.

Las claves que nos orientan y sostienen

Todo lo antedicho es sostenido y alentado por algunas convicciones y prácticas que muchas veces se explicitan y tantas otras no; pero que, igualmente, se hacen presentes como cultura institucional.

A continuación –y ya para finalizar– menciono algunas de esas fuerzas que creemos están en la base de nuestro proyecto educativo y que, tal vez, se constituyan como algunos de los faros que nos orientan.

- La voluntad de crecimiento para ser y saberse protagonistas del tiempo en el que estamos, responsables del cambio hacia situaciones y acciones dignificantes de la vida. Porque, como nos recuerda una cita del Horizonte Pedagógico Pastoral de la Asociación Educacionista Argentina, “en nuestra escuela aprendemos para transformar”.
- El pensarnos como una obra educativa que prioriza la formación. De los estudiantes y destinatarios, sí. Pero también de los distintos educadores que la habitan. Nos formamos juntos y con otros, desde nuestras experiencias, en en las aulas y fuera de ellas. Esta formación en conjunto recrea, resignifica y le da cuerpo a este proyecto que nos involucra y al mismo tiempo nos trasciende. Y en el corazón de esta formación está la vida de las niñas, niños y jóvenes, de las familias y vecinos. Formarnos, y hacerlo juntos, nos permite pensar, reflexionar, compartir y desafiarnos a crecer en nuestro ser educadores.
- El concebirnos como una obra educativa que parte de las realidades vitales del contexto. Y ese contexto es de pobreza, de opresión, de silencios, de no miradas, de ausencias... Y, al mismo tiempo, un contexto con sus luchas, sus reivindicaciones, su sueños, sus potencialidades y sus alegrías. Educamos porque creemos en las posibilidades de esta sociedad empobrecida y generamos espacios para acompañar y promover sus procesos de organización y transformación. Es por ello

que al planificar, realizar y evaluar la escuela y todas sus acciones, sus voces y cosmovisiones están incluidas.

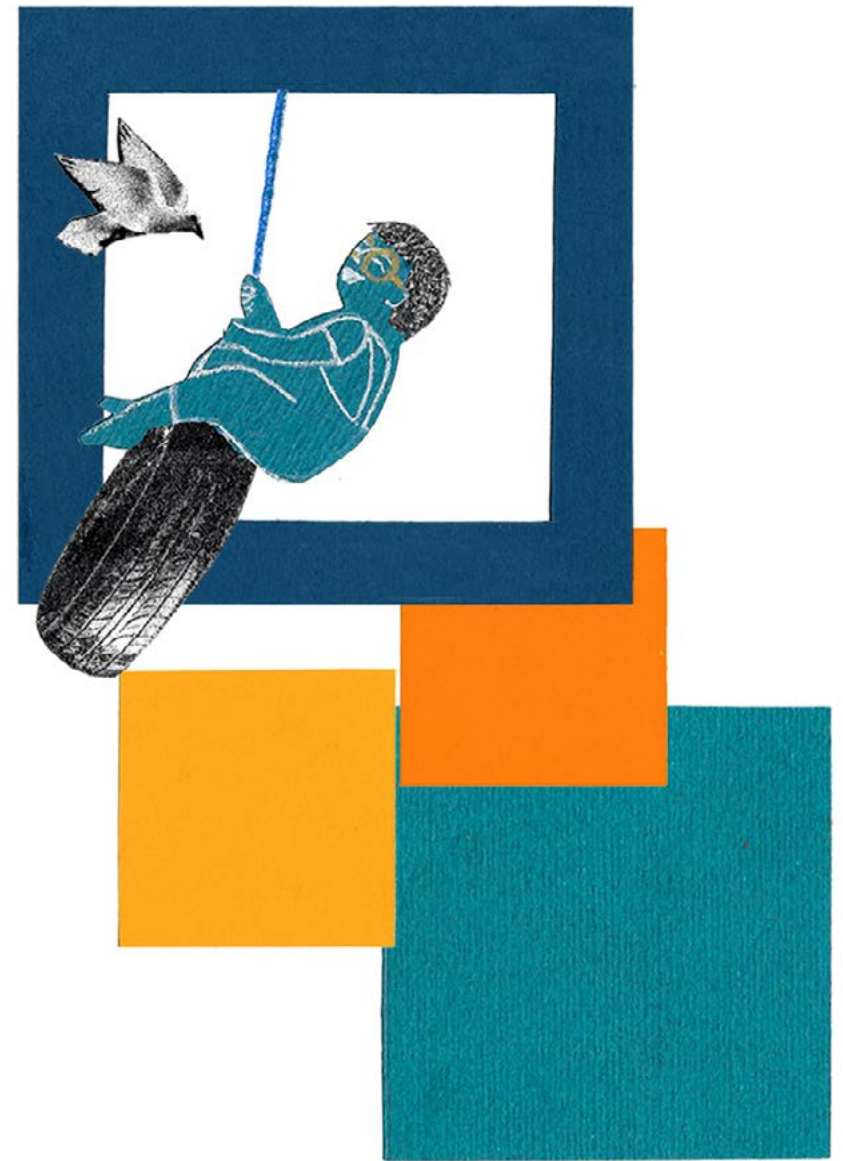
- El desafío siempre latente de consolidarnos como una Comunidad de grupos y comunidades que educan, que enseñan y que aprenden. Quienes transitamos la vida del centro educativo queremos constituirnos como educadores capaces de mediar procesos comunitarios y educativos de enseñanza y de aprendizaje. A la vez, quienes abrazamos la fe en Jesucristo, nos reconocemos parte de una comunidad que co-participa de la obra de Dios en la construcción de un Reino de Justicia y Misericordia, donde nadie queda afuera.
- El reconocernos como una obra educativa que es conducida y animada de manera comunitaria y colegiada. Este proyecto educativo es, sin dudas, una construcción conscientemente conjunta. Cada uno, desde su encargo y su lugar, desde sus experiencias y aportes, construye este proyecto. Hoy nos toca habitarlo a los que somos parte en este momento histórico, en este hoy y en este espacio, pero siendo memoriosos y recuperando la mejor tradición de quienes nos antecedieron. Y, aunque se lea extraño, pensando en quiénes se sumarán en el futuro, en el porvenir.

Ojalá que este texto y estas reflexiones, que de alguna manera son siempre inconclusas, alienten a más educadoras y educadores a seguir cultivando una educación realmente dinamizadora de los procesos vitales de tantas niñas, niños, adolescentes y jóvenes que nos esperan en los puntos más diversos de nuestra querida América Latina.

EL PODER QUE POSEEMOS

por Carolina Hikari Ivahashi

Carolina Hikari Ivahashi es estudiante de la Escuela Transformadora Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Jacarezinho.



Todos tenemos el poder de ser protagonistas, pero no siempre lo ponemos en práctica. Ser protagonista es defender lo que uno considera correcto, exponer sus pensamientos y opiniones, tener la libertad de discutir y debatir; es tener voz y no dejar de manifestar una opinión por inseguridad; es asumir voz activa y hacer lo que uno cree acertado; ser protagonista es, simplemente, actuar.

El protagonismo en la educación debería considerarse algo primordial, pero aún hay muchos lugares que no lo tratan como algo realmente relevante. Desgraciadamente, muchas personas aún ven a la escuela u otros espacios de aprendizaje como lugares monótonos, que se resumen a pupitres, libros, cuadernos, lápices y lapiceras; pero un ambiente escolar no es un lugar que se destina solo al aprendizaje intelectual, sino que también es un lugar social, donde las personas estudian la vida y las historias de otras personas, aprenden a convivir en sociedad y sobre todo a escuchar opiniones que pueden o no ser como las suyas, y a respetarlas cuando son divergentes. Un alumno no logra ser protagonista si la escuela no lo alienta a tomar esa iniciativa; cuando la escuela abre espacio para que el alumno actúe y sobre todo alienta y apoya sus acciones, está transformando la sociedad, en la medida en que está educando ciudadanos mejores.

Hay una pregunta muy importante que se debe plantear: ¿De quién es la escuela? ¿De los maestros o de los alumnos? Son muchas las respuestas, y una de ellas es que la escuela es del alumno, por ser el que hace la escuela. Allí él distingue caminos que aún no se exploraron y descubre que puede alterar muchas realidades, por ejemplo, a través de la asociación de estudiantes, donde los alumnos luchan por los reclamos, organizan charlas y pequeños eventos y, a partir de ahí, se dan cuenta de que tienen la capacidad de marcar la diferencia dentro de su escuela. Pero no en todos los ambientes escolares ocurre lo mismo; hay lugares en que el alumno, cuando piensa marcar algo diferente, es rápidamente impedido, y esto crea una especie de miedo –miedo de equivocarse, miedo de nunca lograr hacer nada, miedo de creer que no puede crear nada nuevo– que le lleva a tener miedo de ser protagonista.

A partir del momento en que un estudiante tiene la posibilidad de debatir sobre varios asuntos con maestros, servidores y compañeros, se transforma en una persona crítica, que no acepta cualquier cosa sin analizar todas sus posibilidades y todas las caras de la moneda. Esto porque, quiérase o no, el alumno lleva a la escuela todos sus problemas exteriores, y recibir ayuda y dialogar le despierta las ganas de marcar la diferencia.

Hay muchos maestros, directores o representantes de escuelas que temen permitir que sus alumnos sean protagonistas, creyendo que podrán no ser capaces, por estar acostumbrados a siempre hacer lo que les piden y raramente van más allá. Se limitan a seguir un cronograma y no buscan nada nuevo, sin percatarse de que todos somos capaces de actuar cuando nos sentimos incómodos por algo y buscamos una solución. Es importante que los educadores se den cuenta de que no necesitan seguir siempre los métodos; pueden y deben alterarlos, y así harán con que los estudiantes sientan que el ambiente escolar es un lugar donde ellos también son libres para conversar sobre diversos asuntos, un lugar para aprender cosas nuevas y adquirir autonomía.

El campus Jacarezinho del Instituto Federal de Paraná (IFPR) nació de la idea del Gobierno Federal de crear escuelas públicas de calidad, dándoles a sus alumnos la oportunidad de ser protagonistas, a través de las diversas becas que ofrece, como el Programa de Becas Académicas de Inclusión Social (PBIS) y el Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica (PIBIC) –Junior, Extensión y Monitores–, que ofrecen a los alumnos la oportunidad de conocer mejor la sociedad y la comunidad donde viven, realizando investigaciones sobre asuntos importantes, informes sobre la situación de diversos lugares, ayudando a otros alumnos en materias en las que tienen dificultades y creando productos que aún no existen en el mercado. Al final, pueden dar a conocer sus resultados en eventos, como la semana de presentaciones que tradicionalmente se celebra cada año en el campus, lo que permite que todos muestren el fruto de sus trabajos a maestros, alumnos y empleados.

Otra oportunidad que el Instituto ofrece para que los alumnos sean más activos es la adopción de un nuevo método de enseñanza basado en Unidades Curriculares. En él, el alumno construye su propio horario y así tiene la autonomía y la responsabilidad de decidir qué disciplinas desea cursar. Esto implica una gran reflexión, porque uno se pregunta si los adolescentes realmente serán capaces de decidir, es decir, si ya sabrán elegir bien. De hecho, muchos tienen miedo de elegir -miedo de elegir mal y miedo de arrepentirse de lo que eligieron-. Pero esta es solo una breve fase por la que todos pasarán, porque al fin se darán cuenta de que tener la oportunidad de elección les ayuda a analizar las alternativas y a llegar a una conclusión; les ayuda a crecer como personas más responsables por sus actos, que no dependen de los otros para saber qué van a estudiar; y les ayuda a volverse protagonistas y a crear una sociedad mejor.

Ser protagonista es tan solo ser uno mismo y no dejar que otros nos lo impidan o nos digan que somos incapaces, porque todos podemos cambiar algo.

ENSEÑAR CON EL EDUCANDO Y ENSEÑAR PARA EL EDUCANDO: ¿QUÉ DIFERENCIA TIENE?

por Abdalaziz de Moura

Educador popular, coordinador del curso técnico de agroecología impartido por la Escuela Transformadora Servicio de Tecnología Alternativa (SERTA), Gloria do Goitá, Pernambuco.



El año 2017 empezó con un panorama sumamente negativo en lo que atañe a recursos financieros y económicos, algo que se reflejó en todas las instituciones de la sociedad civil. Al evaluar 2016 y planear 2017, el curso técnico de agroecología del SERTA se enfrentó con muchos desafíos: el curso que había sido concebido para doscientos alumnos recibiría cuatrocientos más. Su estructura física no estaba preparada para tal incremento; el equipo de profesores, menos aun. Este cuantitativo valdría por cuatro años, pero el gobierno del estado tardó demasiado en firmar el convenio, que tenía un plazo: julio de 2018.

Tras un día entero de debates barajando alternativas y posibilidades, no se veían muchas perspectivas de llegar a una solución. Nuestro curso y su equipo disfrutaban de un concepto muy positivo y temíamos que semejante explosión en la cantidad perjudicara la calidad. El curso dura dieciocho meses y funciona por temporadas: los alumnos permanecen una semana internos en la escuela y tres semanas con su familia. El convenio con el estado incluye maestros, alojamiento, alimentación y el acompañamiento del “tiempo comunidad”. ¿Cómo triplicar este número sin perjudicar la calidad del trabajo desarrollado?

Había además otro problema: los recursos disponibles en el presupuesto se habían estipulado para cuatrocientos alumnos, y ahora tendríamos que atender a seiscientos! Llegamos a creer que el concepto del curso era tan alto porque la cantidad de estudiantes había sido siempre pequeña. Y que escuelas con muchos estudiantes se resisten a adoptar buenas propuestas pedagógicas por saber que es imposible poner en práctica una buena didáctica en clases multitudinarias. ¿Estaríamos condenándonos al deterioro de nuestra metodología y de nuestra imagen por faltarnos condiciones de brindar la misma calidad a seiscientos que a doscientos?

Esta indagación se basaba en el sentido común pero también en la ciencia, la matemática y la psicología, y sobre todo en la economía: ¿cómo

alimentar y alojar a seiscientos estudiantes donde los recursos e instalaciones solo permitían cuatrocientos? ¿Cómo mantener el nivel de calidad, de atención, de cuidado, si los dormitorios, la cocina y el restaurante no podrían ofrecer la misma comodidad? Lo mismo valía para la capacidad de las aulas. No veíamos salida, por más cálculos que hiciéramos, por más que tratáramos de ahorrar en costos, en el uso de los espacios y en la distribución de los maestros. Antes, dos semanas de inmersión atendían a doscientos alumnos. Ahora serían cuatro semanas en las dos unidades de enseñanza, una a 320 km de la otra. ¡Los maestros tendrían que andar a las corridas, obligados a impartir sus clases en una unidad y en medio de la semana viajar a otra! ¡Qué tremendo desgaste sufrirían! Todo el equipo se debatía sin ver una salida, sin luz ni inspiración para enfrentar el nuevo desafío. Desafío que enfrentan tantas instituciones, no solo escolares, y que las empuja hacia la mediocridad y el mal servicio. ¿Caeríamos nosotros en la misma zanja? ¿Sería posible un milagro contra lo que se nos venía encima?

Si alguien buscara pretextos para la mediocridad, este escenario sería ideal: en el alojamiento, en las comidas, en las aulas, en los espacios educativos, en la atención a los estudiantes. Habría un sinfín de razones y motivos para justificar la disminución de la calidad de la educación brindada. Pensando de esta forma, desde lo operacional, la didáctica, la psicología, la gestión, la administración, las finanzas y la economía, desde la lógica racional, era evidente que la mediocridad sería la nueva marca del curso a partir de 2017. ¡Tendríamos que conformarnos con esta dura realidad!

Educar “para” o educar “con” es completamente diferente.

Si siguiéramos empeñados en resolver el dilema como si se tratara de una cuestión “operacional” –cuya solución dependiera únicamente de expandir la infraestructura, ampliar los espacios, aumentar los recursos financieros, contratar más maestros y empleados–, no tendríamos ninguna garantía de que la nuestra sería una buena escuela. El problema más grande no reside en

estos elementos. Todos son desde luego importantes, necesarios, pero están subordinados a otras dimensiones. Aunque todos estuvieran bien atendidos, la calidad de la formación que brindamos no estaría garantizada.

Porque la cuestión principal, de fondo, no está en estos elementos, sino en nuestro concepto de educación, con el que queremos formar a nuestros estudiantes. De la forma que discutimos, iparece que estuviéramos pensando por los educandos y no con ellos! ¡Como si ellos no fueran sujetos, autores, protagonistas! ¡Como si fueran más bien objetos de nuestra buena voluntad! ¡Como si nosotros, en nuestra posición de educadores, tuviéramos que pensarlo todo, resolverlo todo, para brindarles lo mejor! ¿Y a los educandos, qué les cabe en este momento? ¿Sus cabezas no se pondrán a pensar?

Como un sol que de a poco se asoma para alumbrar la mañana, las ideas se fueron aclarando. Lo que se nos figuraba como dificultad, imposibilidad, carencia, fragilidad y amenaza se fue convirtiendo en facilidad, posibilidad, fuerza y oportunidad. Según nuestra metodología, contábamos con doscientos protagonistas, cabezas pensantes, personas con voluntad, con energía, que participaban activamente de la vida de la escuela, que la cuidaban, que investigaban, que inventaban, que buscaban. ¡Qué bueno! ¡Ahora, serían seiscientas! ¡Qué maravilla! ¡Y ya no será solo una semana por mes, sino las cuatro semanas y con la casa repleta!

En la segunda parte de la reunión, estábamos frente a la misma realidad que en la primera. ¿Qué había cambiado? Lo que había cambiado era nuestra forma de ver la educación que queríamos proporcionar. Nuestra cabeza había cambiado, nuestras ideas, nuestra concepción filosófica, nuestra manera de ver. Muchas cosas cambian cuando miramos desde otra perspectiva. Reanudamos la reunión recordando cómo siempre habíamos obrado y qué excelentes resultados habíamos logrado. En esta retrospectiva, entendimos que educábamos con y no para. ¡Y ahora corríamos el riesgo de olvidar esa dimensión fundamental de nuestra escuela!

Ya en la reunión, empezamos a contribuir con dinero de nuestro bolsillo para ayudar en la ampliación del alojamiento, haciendo nuestra parte y dando el ejemplo como educadores. Cuento esto apenas como un símbolo de lo que se estaba procesando en nuestra mente. La dificultad y el desafío pasaron a tratarse como aprendizaje, como oportunidad para la creatividad. Algo que nos exigiría nuevas posturas mentales, ideológicas, filosóficas. Eso es lo principal, lo que determina, lo suficiente. Lo demás, lo que falta, la carencia pasan a subordinarse a esa dimensión.

¡Fue impresionante cuando luego pasamos a compartir nuestras preocupaciones con los alumnos! En general, durante las vacaciones de enero, pocos se inscribían para las pasantías. En enero de 2017, la frecuencia fue mucho mayor. Estoy escribiendo este texto en vísperas del nuevo año lectivo con los primeros grupos en las dos unidades escolares. Los estudiantes empiezan a llegar y ya ven cuánto nos falta en infraestructura. Pero también sienten cuánto tendrán que ser protagonistas en este curso, cuánto serán parte y tomarán parte de esta gesta! ¡Tengo grandes esperanzas!

Gravatá, 5 de enero de 2017.



ASHOKA

Fundador

Bill Drayton

Presidenta global

Diana Wells

Presidenta emérita y

Directora de Ashoka América Latina

Anamaria Schindler

Director de Ashoka Brasil

Flavio Bassi

Coordinadores

Antonio Lovato

Deise Hajpek

Juliana Rodrigues

Mirella Domenich

Stephanie H. Ambar

Vitória Moraes

INSTITUTO ALANA

Presidente

Ana Lucia Villela

Vicepresidentes

Alfredo Villela Filho

Marcos Nisti

CEO

Marcos Nisti

Directoras

Carolina Pasquali

Flavia Doria

Isabella Henriques

Laís Fleury

Lilian Okada

Educación y Cultura de la Infancia

Ana Claudia Arruda Leite

Beatriz Antunes

Carolina Prestes Yirula

Gabriel Limaverde

Natalia Bastos

Raquel Franzim

Vilma Silva

William Nunes

PROTAGONISMO El poder de cambio de la comunidad escolar

Organización

Antonio Lovato

Carolina Prestes Yirula

Raquel Franzim

Ilustraciones

Catarina Bessell

Tapa y diagramación

Luiza Esteves

Revisión

Todotipo Editorial

Traducción al inglés

Camilo Adorno

Traducción al español

Sergio Molina

Ashoka

Rua Carlos Comenale 263 - 3º andar,

Cerqueira César / São Paulo, SP

(11) 3085-9190 brasil.ashoka.org

Alana

Rua Fradique Coutinho 50 - 11º andar

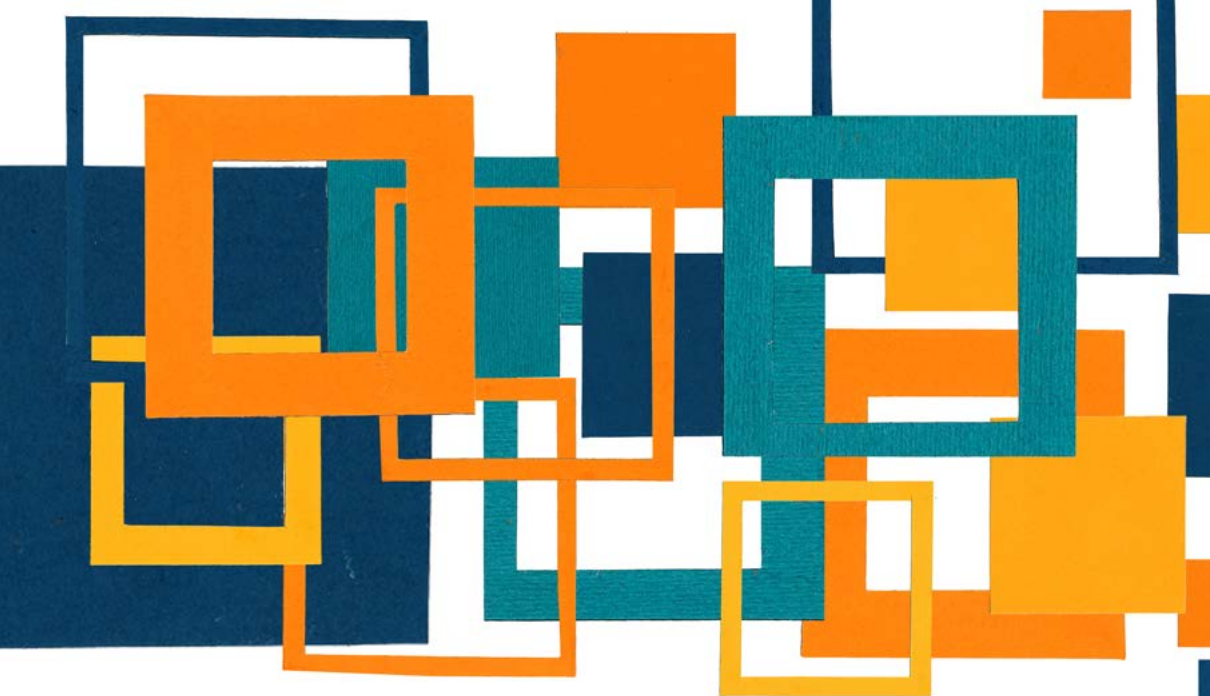
Pinheiros / São Paulo, SP

(11) 3472-1600

Rua General Dionísio 14,

Humaitá / Rio de Janeiro, RJ

(21) 3518-9808 www.alana.org.br



ESCUELAS TRANSFORMADORAS

Lanzada en Brasil en septiembre de 2015, esta iniciativa busca identificar, apoyar y conectar equipos de escuelas que cultivan competencias transformadoras en sus alumnos, tales como empatía, creatividad, trabajo en equipo y protagonismo social. Dieciocho instituciones de enseñanza ya integran la red en Brasil, y los próximos años este mapeo seguirá ampliándose. La comunidad de Escuelas Transformadoras cuenta con más de 270 escuelas en 34 países de todos os continentes.

www.escolastransformadoras.com.br

cocreación

